



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNA GARCIA

REDE DE SABERES: POSSÍVEIS DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM OS
SABERES LOCAIS E OS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NO ENSINO DE
CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

CURITIBA

2021

BRUNA GARCIA

REDE DE SABERES: POSSÍVEIS DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM OS
SABERES LOCAIS E OS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NO ENSINO DE
CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e
em Matemática, no Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e em Matemática, Setor de
Ciências Exatas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Leonir Lorenzetti

Coorientador: Prof. Dr. Marcos Aurelio Zanlorenzi

CURITIBA

2021

Catálogo na Fonte: Sistema de Bibliotecas, UFPR
Biblioteca de Ciência e Tecnologia

G216r

Garcia, Bruna

Rede de saberes: possíveis diálogos da educação do campo com os saberes locais e os conhecimentos científicos no ensino de ciências nos anos iniciais [recurso eletrônico] / Bruna Garcia. – Curitiba, 2021.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, 2021.

Orientador: Leonir Lorenzetti – Coorientador: Marcos Aurelio Zanlorenzi

1. Ciências – Estudo e ensino. 2. Educação rural. 3. Análise do Discurso.
I. Universidade Federal do Paraná. II. Lorenzetti, Leonir. III. Zanlorenzi, Marcos Aurelio. IV. Título.

CDD: 507.8

Bibliotecário: Elias Barbosa da Silva CRB-9/1894

FOLHA/TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA - 40001016068P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **BRUNA GARCIA** intitulada: **Rede de saberes: possíveis diálogos da educação do campo com os saberes locais e os conhecimentos científicos no ensino de ciências nos anos iniciais**, sob orientação do Prof. Dr. LEONIR LORENZETTI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Maio de 2021.

Assinatura Eletrônica
28/05/2021 13:27:14.0
LEONIR LORENZETTI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
28/05/2021 14:39:13.0
CAMILA SILVEIRA DA SILVA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
26/05/2021 20:10:00.0
PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
27/05/2021 10:39:44.0
DANILO SEITHI KATO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO)

[silêncio] Em memória e respeito a todos e todas que perderam seus
entes queridos pela covid-19.

AGRADECIMENTOS

Este escrito pertence não apenas a mim, mas a todos os sujeitos que me fizeram virar do avesso nessa rede de acontecimentos, e com muita paciência, amor, amizade e dedicação me orientaram para continuar em uma caminhada que parecia sem fim. Assim, com risco de minha memória se abrir para uma armadilha do esquecimento, agradeço a todos que contribuíram, e que de alguma forma me apoiaram, na materialização desse tecido. Expresso aqui minha gratidão e reconhecimento a todos que me trouxeram outras formas de costurar o *eu* no mundo.

Existem pessoas que tornaram a minha trajetória mais confortável e menos angustiante, que se fizeram presentes em momentos que pareceu uma travessia solitária. Diante disso, nas seguintes linhas traçadas, os nomes aparecem como um agradecimento epistêmico de vida.

- À Deus, aos meus anjos da guarda e aos protetores espirituais, porque uma vida tão humana necessita de proteção. Gratidão aos generosos presentes que trouxeram para minha existência.

- A minha mãe, Fabiana Garcia, que me fez aparecer no mundo e me trouxe ensinamentos que nenhum diploma conseguiria me garantir. Com sabedoria e dedicação me ensinou a lutar por um mundo mais justo, menos desigual e menos excludente. E ao meu irmão, José Neto, que me ensinou a pensar na juventude do mundo e, também, a me reconhecer como uma pessoa forte e corajosa para enfrentar os problemas e desafios da vida.

- Ao meu noivo, Flavio Tajima Barbosa, meu companheiro e cúmplice de existência. Em momentos de incertezas, dificuldades e silêncios, me potencializei com encontros afetivos, me ensinando o amor pela docência e a nunca desistir dos meus sonhos. Você me fez continuar quando pensei não ser mais possível. Meu sincero agradecimento.

- Ao meu orientador, Leonir Lorenzetti, a quem me oportunizou a continuação da minha vida acadêmica. Proporcionou a constituição dos fios da rede com encontros poderosos de aprendizagens, que são importantes para a qualificação da minha prática docente – não apenas como profissional, mas de pessoa. Sou imensamente grata aos “puxões de orelha”, as sinceras críticas construtivas e ao rigor nos prazos; felizmente tenho que concordar que foram fundamentais para eu continuar. Agradeço de coração pela confiança, e por pegar na minha mão e me trazer até esse momento.

- Ao meu outro orientador, Marcos Aurelio Zanlorenzi [Zan], uma [des]figura artística que se tornou um amigo para vida toda. Nos momentos de aflições e angústias com os meus [entre] processos na acadêmica me encorajou a aprender do lado de fora da universidade. Ensinou-me com sabedoria de um mestre, sem fórmulas ou modelos prontos, incentivou-me e protegeu-me nos momentos turbulentos da navegação. Sua atuação foi impecável e fico imensamente feliz e honrada por ter dois orientadores [opostos e complementares] que me fizeram enxergar um mundo de que as utopias são possíveis. Meus sinceros agradecimentos por me escutar, por proporcionar encontros dialógicos de muita sabedoria e de respeitar e colaborar para a criação de atalhos para a constituição deste trabalho.

- À Neusa Tauscheck que se fez uma personagem importante nesse trajeto, diante das alegrias e incertezas que a vida nos coloca, mostrou-me que existem possibilidades em abrir

caminhos com a alegria e com o diálogo. Doce, Neusa, você anima qualquer ambiente que esteja presente e torna potência de ser mulher em ambientes caóticos. Obrigada pelas múltiplas reflexões que fizemos tomando cafés nas horas de aprendizagens. Com sorrisos sinceros me motivou com sua inteligência.

- Às minhas amigas que compartilharam comigo o processo angustiante da escrita, os encontros ou mensagens de desabafos que reverberam em palavras de apoio e confiança em continuar caminhando, sem desistir e que se tornaram confidentes para a concretização desse estudo, as minhas (meus) amigas (os): Alinne Pereira de Oliveira, Fernanda Cleto, José Alexandre Berto e Tamara Dias Domiciano.

- À comunidade Ilha Rasa e a todos os sujeitos que me acolheram em seu território, em especial aos Seu Armindo, Dona Maria, Mari, Ângelo, Oromar, José e Renata, que nos diversos momentos que me senti sozinha, fui acolhida e convidada a participar das festividades locais. Mesmo diante dos desafios que todo o trabalho enfrentou, eu agradeço imensamente a confiança e por terem aberto a porta da casa de vocês. Espero ter sido digna do respeito e da amizade que formalizaram comigo.

- Aos membros da banca, à professora Camila Silveira da Silva e Patrícia Barbosa Pereira e ao professor Danilo Seithi Kato, pelo apoio e contribuições na continuidade do trabalho (exame de qualificação) e, também, na defesa. Obrigada por aceitarem participar da banca examinadora.

- E, por último, agradecimento especial ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil CAPES. Essa pesquisa não teria acontecido sem a ajuda e apoio as pesquisas brasileiras.

Tudo ficou mais bonito com a presença de vocês.

Nós, os sem medo

Colhi esta explicação na rua; ouvi alguém no meio do povo dizer: “ele me reconheceu”; - e eu me pergunto o que é que o povo entende no fundo por conhecer! Que quer quando quer o conhecimento? Nada mais que isto: reduzir qualquer coisa de estranho a qualquer coisa de conhecido.

– Friedrich Nietzsche

RESUMO

Os lugares são espaços de encontros e de diálogos, nos quais emergem as diferentes identidades dos sujeitos, movimentando suas existências. São nos lugares em que a vida acontece, com suas particularidades e, sobretudo, com seus saberes. Contudo, o ato epistemológico que fez as ciências modernas existirem deslegitimou os saberes, ocupando seus lugares de maneira hegemônica e opressora. Assim, este trabalho foi tecido com o seguinte objetivo: investigar possíveis relações entre os saberes locais e os conhecimentos científicos, em uma classe multianos dos anos iniciais, buscando promover um encontro com a educação do campo da/na ilha que contemple o ensino de ciências, em uma escola localizada no município de Guaraqueçaba, litoral do Paraná. O pensamento de Michel Foucault constitui o pano de fundo teórico deste estudo, num diálogo que tem como linha condutora uma metáfora: a rede de saber. Cada parte da rede será representada por elementos como, saber, poder, sujeito [identidade] e território, em um movimento que mistura o real e as ficções das possibilidades. O estudo possui cunho qualitativo e emprega o método de Estudo de Caso do tipo Etnográfico. A constituição de dados foi realizada a partir da observação e descrição, utilizando como ferramentas o caderno de campo, gravações de áudio, fotografias e conversas informais com os pescadores/moradores locais e uma entrevista com a pedagoga do colégio. A análise e o tratamento dos dados decorreram da metodologia da análise do discurso foucaultiana. E no percurso deste trabalho, evidenciaram-se muitas problemáticas. As identidades dos sujeitos do campo mostraram-se de suma importância para a composição dos fios que tecem os saberes, uma vez que é a partir do reconhecimento da história social e cultural dos sujeitos do campo que a valorização será compreendida em projetos políticos pedagógicos da escola da/na ilha, bem como o encontro dialógico em práticas movimentas pelas experiências escolares e que promovam ações contra-hegemônicas frente aos conhecimentos produzidos. Embora as práticas pedagógicas colaborem para a articulação entre os modos de vida e os conhecimentos do ensino de ciências, ainda há uma necessidade de diálogo entre os espaços de conhecimento, isto é, comunidade e escola, que são consideradas fundamentais nos movimentos de luta pela escola do campo da/na ilha. É a partir da experiência dos sujeitos e seus saberes que as ações pedagógicas acontecerão de maneira a produzir um movimento de resistência e fortalecimento de sua relação com o mundo. A conclusão sugere, portanto, uma compreensão das relações dos sujeitos com os movimentos que acontecem na escola, comunidade e no território, buscando estratégias de aproximar os saberes locais e os conhecimentos científicos na tessitura da rede.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino de Ciências. Saberes Locais. Análise do Discurso.

ABSTRACT

Places are spaces for encounters and dialogues, in which the different identities of subjects emerge, moving their existences. They are in the places where life happens, with its particularities and, above all, with its knowledge. However, the epistemological act that made modern sciences exist delegitimized the non-scientific forms of knowledge, in a hegemonic and oppressive way. Thus, this work was woven with the following objective: to investigate possible relationships between local knowledge and scientific knowledge, in a multi-year class of the early years, seeking to promote an encounter with the education of the countryside of/on the island that includes the teaching of science, in a school located in the municipality of Guaraqueçaba, coast of Paraná. Michel Foucault's thought constitutes the theoretical background of this study, in a dialogue whose guiding line is a metaphor: the network of knowledge. Each part of the network will be represented by elements such as knowledge, power, subject [identity] and territory, in a movement that mixes the real and the fictions of possibilities. The study has a qualitative nature and uses the ethnographic case study method. The constitution of data was carried out from observation and description, using as tools the field notebook, audio recordings, photographs, informal conversations with fishermen/local residents and an interview with the school's pedagogue. The analysis and treatment of data resulted from the methodology of Foucault's discourse analysis. In the course of this work, many problems emerged. The identities of the subjects in the field proved to be of paramount importance for the composition of the threads that weave knowledge, since it is from the recognition of the social and cultural history of the subjects in the field that the valorization will be understood in the school's political pedagogical projects of/on the island, as well as the dialogical encounter in school actions/practices that promote counter-hegemonic actions with knowledge. Although pedagogical practices collaborate to the articulation between ways of life and knowledge of science teaching, there is still a need for dialogue between the spaces of knowledge, that is, community and school, which are considered fundamental in the struggle movements for the school of field from/on the island. It is from the experience of the subjects and their knowledge that the pedagogical practices will take place in order to produce a movement of resistance and strengthening of their relationship with the world. The conclusion suggests an understanding of the subjects in relation to the practices that take place in the school, community and in the territory, seeking strategies to bring together local knowledge and scientific knowledge in the fabric of the network.

Keywords: Rural Education. Science Teaching. Local Knowledge. Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- FIGURA 1 – UMA PEQUENA PARTE DA “REDE SEMÂNTICA.....	33
FIGURA 2 - GRÁFICO DA QUANTIDADE E FREQUÊNCIA DAS DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	110
FIGURA 3 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO.....	141
FIGURA 4 - EMBARCAÇÃO DE CONTAINER AGUARDANDO O DESEMBARQUE NO PORTO DE PARANAGUÁ (2020).....	144
FIGURA 5 – EMBARCAÇÃO DA MARINHA BRASILEIRA P44 – NAVIO PATRULHA (2020)	145
FIGURA 6 - CASA ALUGADA PARA PERMANECER NO CAMPO DE PESQUISA (2020).....	146
FIGURA 7 - COLÉGIO MUNICIPAL E ESTADUAL LOCALIZADO NA COMUNIDADE PONTA DO LANÇO, ILHA RASA, GUARAQUEÇABA - PARANÁ (2020).....	147
FIGURA 8 - ESCOLA MUNICIPAL E ESTADUAL DA COMUNIDADE PONTA DO LANÇO, ILHA RASA, GUARAQUEÇABA – PARANÁ (2020)	148
FIGURA 9 - TRANSPORTE ESCOLAR UTILIZADO NA COMUNIDADE ILHA RASA – LITORAL DO PARANÁ.....	149
FIGURA 10 - FIGURA 10 – TRAPICHE DA PONTA DO LANÇO, LOCAL DE DESEMBARQUE E EMBARQUE DO TRANSPORTE ESCOLAR E DA CHALANA.....	154
FIGURA 11 – PESCADOR SENTADO EM SUA CANOA ESPERANDO O RETORNO PARA A COMUNIDADE ILHA RASA.....	164
FIGURA 12 – DESENHO DO EDUCANDO BETARA SOBRE A CULTURA LOCAL...	165

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - EVENTOS E ENCONTROS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	91
QUADRO 2 - DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E ORGANIZADAS EM CATEGORIAS DE ANÁLISES.....	108
QUADRO 3 - OBJETIVOS DAS PESQUISAS ENCONTRADOS NAS DISSERTAÇÕES MAPEADAS A PARTIR DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES, COM SEUS RESPECTIVOS AUTORES.....	111
QUADRO 4 - DISPOSITIVOS OFICIAIS SOBRE ENSINO DE CIÊNCIAS/ EDUCAÇÃO DO CAMPO CONSIDERADOS COMO PONTOS DE REFLEXÕES PELOS MARCOS LEGAIS NO CENÁRIO EDUCACIONAL.....	135
QUADRO 5 – CONTRASTES ENTRE CULTURAS LOCAIS E CENTRAIS COMO MODO DE REPRESENTAÇÃO DAS OPOSIÇÕES.....	169
QUADRO 6 - PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM O PPP DO COLÉGIO MUNICIPAL GABRIEL RAMOS DA SILVA.....	192

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) DAS DISSERTAÇÕES SUBMETIDAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	110
TABELA 2 - QUANTIDADE E FREQUÊNCIA DOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO APRESENTADAS NAS DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	113
TABELA 3 - QUANTIDADE E FREQUÊNCIA COM RELAÇÃO A ÁREA DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS LOCALIZADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	114
TABELA 4 - SUJEITOS/OBJETOS DE PESQUISA ENCONTRADOS NAS DISSERTAÇÕES DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	115
TABELA 5 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ACORDO COM O CENSO ESCOLAR (2019) NO MUNICÍPIO DE GUARAQUEÇABA – PARANÁ.....	139

LISTA DE SIGLAS

AD	– Análise do Discurso
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONTAG	– Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
DOEBEC	– Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
FETRAF Familiar	– Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
FGV-EASP	– Fundação Getúlio Vargas Escola De Administração De Empresas De São Paulo
IES	– Instituição de Ensino Superior
IFES	– Instituto Federal do Espírito Santo
LDB	– A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	– Movimento dos Atingidos por Barragens
MPA	– Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC/RJ	– Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro
PUC/SP	– Pontifícia Universidade Católica – São Paulo
UCDB	– Universidade Católica Dom Bosco
UFAC	– Universidade Federal do Acre
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	– Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	– Universidade Estadual de São Paulo
URI Erechim	– Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	– Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE ABREVIATURAS

Ed.	– Editora
ed.	– Edição
f.	– Folha
p.	– Página
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	– Projeto Político Pedagógico
Trad.	– Tradução
Jan.	– Janeiro
Fev.	– Fevereiro
Mar.	– Março
Abr.	– Abril
Mai.	– Maio
Jun.	– Junho
Jul.	– Julho
Ago.	– Agosto
Set.	– Setembro
Out.	– Outubro
Nov.	– Novembro
Dez.	– Dezembro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 TECER A REDE DE SABERES: ENCONTRO COM O FIO DA MEADA	34
2.1 ESTRUTURA: A REDE, OS FIOS E OS NÓS	35
2.2 RELAÇÕES: REDE DE SABER E DE PODER	44
2.2.1 Margens, Esquinas e Lugares: onde recaem as possíveis resistências	50
2.3 DISCURSOS: EFEITOS DOS FIOS NA REDE	60
2.3.1 Descontinuidades: [des]apreender os fios	64
2.3.2. Possíveis diálogos: [re]aprender com os fios	70
2.4 SUJEITOS: VOZES QUE ECOAM EM NÓS	73
2.4.1 lugares e saberes: sujeitos inseridos na rede.....	75
2.4.2 ferramenta de luta e resistência: desatar os nós.....	79
3 BANHO DE MARÉ: TERRITÓRIOS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS.....	85
3.1 RIZOMAS QUE CRESCEM E SE MULTIPLICAM: RETALHOS QUE CONSTITUEM A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	88
3.1.1 semeando as existências na educação do campo: entre terra e as águas	98
3.2 REDES MARCADAS E CONSTRUÍDAS: OLHARES PARA OS SABERES LOCAIS NO ENSINO EM CIÊNCIAS	105
3.2.1 Texturas e relevos: trançando linhas com o ensino de ciências.....	116
3.3 CAMINHOS EMERGENTES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS NO TERRITÓRIO DOS SABERES DO/NO CAMPO	121
3.3.1 O início de um caminhar no ensino de ciências: importantes olhares para os anos iniciais em salas de classe multianos na educação do campo	123
4 ENCONTRO AGENDADO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	128
4.1 O IR DEVAGAR AO BANHO DE MARÉ: TIPO DE PESQUISA	129
4.1.1 Mergulho nas águas: instrumentos de pesquisa.....	132
4.1.2 Retorno às superfícies e vestindo o mar: análise da constituição de dados.....	135
4.2 EM DIREÇÃO AO ENCONTRO DAS MARÉS: CAMPO DE PESQUISA	137

5 PONTO DE ENCONTRO: NÃO EXISTE NÓS SEM NÓS	142
5.1 OS CONTRAPONTO SEM NÓS: DAS RELAÇÕES QUE ACONTECEM EM CAMPO	150
5.2 AJUSTANDO AS [DES]AMARRAS: AS [INS]URGÊNCIAS DOS SABERES E CONHECIMENTOS APARENTES NO CAMPO	168
5.2.1 Pontos cruzados: dos dispositivos e das possibilidades no ensino de ciências e da educação da ilha	180
5.2.2 Criação de nós: nas amarras dos fios encontramos outros nós.....	189
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
 REFERÊNCIAS	208

1 INTRODUÇÃO

“Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe; mas, principal, quero contar é o que eu não sei se sei, e que pode ser que o senhor saiba”.

João Guimarães Rosa.

Ao leitor e aos companheiros de jornada...

Convido-os, de início, para um encontro no qual possamos mergulhar na leitura e saborearmos as palavras. O encontro é, se não uma experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou que nos toque, requer um devagar para escutar, para olhar, para ler, para sentir e demorar-se nos detalhes (LARROSA, 2002). Esse é um movimento de idas e vindas, permitindo-nos exteriorizar e nos recolher, sair de nós mesmos e ressoar em outros espaços, fazendo desse encontro um acontecimento.

Esse é um caminhar que não acontece de maneira solitária, mas de encontros com outros sujeitos em uma rede de significações e sentidos que lhe são próprios. É, portanto, um lugar cheio de relevos e superfícies coloridas dos saberes que nos atravessam enquanto pessoas, sob fios que ainda não foram completamente tecidos – e que não têm o objetivo de concluir ou dar um ponto final nessa trama de relações. Nesse sentido, o caminhar é sempre um eterno aprender que nos coloca em sintonia com o “eu”, com os outros e com o mundo. Assim, me disponho a compartilhar a tessitura deste trabalho, que foi realizado com outros sujeitos, pedindo que o leitor me acompanhe nesse manto que não apenas nos provoca, mas que nos movimenta e que apresenta os seus saberes a nós.

São nos espaços da sociedade em que estamos inseridos que o encontro e o diálogo acontecem, denominando-se universos de contato e de abertura com o mundo (HISSA, 2007). Mesmo que estejamos sob os limites, exclusões e/ou cercamentos de diversas origens, os locais continuam, ainda, sendo espaços de produção e tessituras de uma complexa rede de saberes. E é sob esse tecido emaranhado de fios e de nós que vamos nos permitindo e nos abrindo ao mundo, “uma abertura que é concedida apenas pelos sentidos” (SANTOS, 2019, p. 237) e pelas experiências com o mundo.

No sentido das experiências, a rede é construída em consonância com diferentes saberes, fazendo um chamado em nós para compreendermos como acontece a constituição de

seus fios, sendo estes, múltiplos. Embora as tessituras dos fios dos conhecimentos sejam consideradas essencialmente ciência e tecnologia, que se encontram fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e utilizar (LARROSA, 2002), precisamos desconstruir esse carácter apenas pragmático e estritamente instrumental das ciências. Os conhecimentos que as ciências modernas produzem, em uma obriedade clássica, precisam ser, também, considerados importantes nos pontos e nós da rede. Assim, considero importante não apenas amarrar alguns fios soltos, tornando-os duros como nós, mas possibilitar a formação de solturas dos fios; como os pontos sem nós, sendo estes de fundamental importância na produção de outros saberes.

Mesmo que, por um momento, vejamos a rede de saberes e os seus fios dos conhecimentos científicos como legítimos em suas produções, os constantes debates epistemológicos que ocorreram no século XVII europeu buscaram demonstrar a transformação das ciências em uma única forma de conhecimento válido, não apenas por razões epistemológicas, mas também por fatores econômicos e políticos (SANTOS; MENESES; NUNES, 2004). Com isso, as ciências modernas “conquistaram” um certo privilégio em não apenas definir o que é ciência, mas também em distinguir o que é conhecimento válido, do que não é. Nesse sentido, as ciências modernas concentraram seus fios e nós nos centros das redes, marginalizando os outros saberes que não fossem considerados científicos.

Talvez seja necessário dizer que é insustentável esse status concedido às ciências modernas para descrever e continuar a interpretar o mundo a partir de teorias, de categorias, de metodologias rígidas, transformando a rede em fragmentos e repartições. Já é sabido que a posição hierárquica e hegemônica, na qual os conhecimentos das ciências modernas se colocaram, nos trouxeram inúmeras problemáticas, inclusive a descrença da população com relação às ciências (SAVIANI, 2007). E mesmo que digam que os outros saberes devem ser resgatados pelos conhecimentos científicos, ainda estaríamos fadados a circunscrevermos sob o manto das ciências, enredando-nos a concordar com as referências de uma ciência salvacionista.

Assim, as ciências modernas acabam por fornecer as estruturas para os discursos considerados legítimos nas sociedades e, aqueles saberes que questionam a sua posição cientificista no mundo devem reagir com debates e argumentos das ciências, mesmo sabendo que não são constituídos sob as mesmas bases. Desse modo, a “credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes [...]” (SANTOS, 2002, p. 250), formando argumentos que sejam tão compatíveis quanto às ciências modernas. Nesse caso, os saberes de

um pescador ou de uma benzedeira deveriam apenas ser considerados como legítimos se se fundamentarem em estruturas que já possuem regras e metodologias coerentes, assim como os conhecimentos científicos.

Portanto, a rede que constitui os fios e os nós não pode ser caracterizada como objeto, como bem fazem as ciências modernas, nem mesmo podem ser repartidas ou dicotomizadas, pois “o que é próprio do saber não é nem ver, nem demonstrar, mas interpretar” (FOUCAULT, 1999a, p. 54). Sendo uma interpretação do sujeito sobre [ou com] o mundo, em que constroem uma representação interessada sobre a realidade que eles [e nós] mesmos criam[os], como produtos e produtores de saberes – não como produto dado, mas como indivíduos que se tornam sujeitos pela investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam a ele e a si mesmos. É nesse sentido que esse sujeito começa, então, a se movimentar no mundo, em uma rede que permite a relação com outros sujeitos inventados¹.

Não há, portanto, uma necessidade de mergulhar nesse campo, em um movimento de ir até as profundezas e raízes da obscuridade para compreender os sujeitos como uma “essência”, mas é na própria superfície que as relações acontecem, em um discurso revelado em que o próprio sujeito se encontra. Portanto, o que é próprio do saber é a produção de sujeitos que constroem uma representação interessada da realidade², assim como os sujeitos nessa realidade interpretada produzem saber. Esses saberes se encontram em um espaço de ordens não mais vistas apenas como quantitativas, ou de uma caracterização universal ou de certa uma mensurabilidade, mas um espaço feito de organizações, isto é, relações (FOUCAULT, 1999a).

Então, os sujeitos que constituem essa trama de relações e formam [e são formados por] essa rede de saberes fazem das experiências de si um jogo de verdade em que se encontram em uma interpretação consigo mesmo [subjetividade]. Isso requer dizer que as práticas e os exercícios, construídos em determinado campo institucional ou uma organização social, podem

¹ Referência a obra de Nietzsche em “A Vontade de Poder”, na qual o sujeito é apontado como uma invenção, não é nada dado, mas sim algo a mais inventado, posto por trás (NIETZSCHE, 2008, p. 260). Assim, o sujeito, para Nietzsche, é o intérprete que nós modernos pomos por trás da interpretação, sendo uma ação do próprio pensar, pois acreditamos que exista um *eu* como causa desse pensamento [crítica ao modelo cartesiano de pensar sujeito e objeto]. Para além disso, quero dizer que o ser humano foi inventado e, tal como apareceu, poderia quem sabe desaparecer daqui a algum tempo, desvanecendo-se como um rosto de areia à beira do mar” (FISHER, 1999, p. 41). Como o próprio Foucault diz (1999a, p. 221) “é um reconforto e um profundo apaziguamento pensar que o homem não passa de uma invenção recente, uma figura que não tem dois séculos, uma simples dobra de nosso saber, e que desaparecerá desde que este houver encontrado uma forma nova”.

² Em uma perspectiva pós-estruturalista, o que estamos chamando de realidade não seria um dado externo a ser acessado pela razão, mas sim o resultado de uma construção interessada (VEIGA-NETO, 2017). Também reforçamos que o nosso olhar recai em procurar não o que está no interior do objeto estudado, mas sim um compreender o que está fora, um olhar de baixo para cima, nas práticas que sustentam o objeto.

ser reconhecidos como espaços de produção de saberes e de conhecimentos, realizados por sujeitos produzindo suas verdades. Nesse sentido, a subjetividade se constitui no seio de lutas por imposição de sentido, na história da produção de efeito de verdade, tornando-a, de certa forma, “concreta”, pois toma o corpo, os gestos, as posturas, os olhares e os discursos (FISHER, 1999). Assim, há de se produzir e reafirmar, permanentemente, uma verdade: a verdade do próprio sujeito (FOUCAULT, 1988b).

Considero que nessa rede tudo se entrecruza e estabelece relações, sendo indispensável pensar que as redes são humanas, formadas, inseparavelmente, de objetos e de ações (SANTOS, 2006a). Logo, os sujeitos que são produtos dessa rede também produzem seus efeitos de verdade, que se encontram nas formações discursivas de um espaço de dissensões e oposições múltiplas, que se fazem nas asperezas e estridências, mais do que na harmonia e nas superfícies lisas (FISHER, 2001). Desse modo, não existe homogeneidade dos saberes, bem como não existe homogeneidade na rede.

É sob um feixe dos complexos fios da rede que as relações dos sujeitos acontecem, sendo correlacionadas por suas práticas discursivas, em que, por mais banais que pensemos que os enunciados sejam, ou por mais facilmente esquecidos que possam ser as suas aparições, eles provêm sempre de um acontecimento, no qual nem a língua e nem o sentido podem esgotar-se inteiramente (FOUCAULT, 2008). Com isso, podemos afirmar que somos sujeitos participativos desse tecido, no qual nossos corpos carregam consigo nossos [e outros] saberes.

Por certo, é por meio do sujeito que podemos aprender com a formação em rede de saberes. Todas as transformações históricas foram sendo constituídas por corpos da rede de saberes, sendo ela o local de mudança, de crescimento, de desaparecimento, de provocação, que guarda seus silêncios, ajusta-se, sendo jamais estável e imutável – por isso a rede é viva. É em um acontecer que se encontram ligados aos fios, em um emaranhado articulado a uma palavra ou a um gesto escrito que a existência abre para si, sob a possibilidade dessa rede de saber poder repetir, transformar, reativar e conectar com situações que promovam um acontecimento único.

Interrompendo essa passagem harmônica sobre a rede de saberes, permita-me dizer que essa atmosfera na qual nos encontramos pode ser passível de aprisionamento pelos próprios fios tecidos. Ao olharmos para o sistema geral de pensamento, das linguagens, a rede torna-se um jogo de opiniões simultâneas e contraditórias. Assim, o lugar no qual se estabelecem as relações dos sujeitos no sistema em rede, os saberes que os constituem podem muito bem se repartirem, se fragmentarem, por ações dos fios dos discursos das ciências modernas, em um

movimento que culmina na compartimentalização dos conhecimentos. E, mesmo antes, a história e filosofia das ciências se inscreveu na procura de justificar ou legitimar, bem como aperfeiçoar cada vez mais a sua eficiência (MACHADO, 2006).

Desse modo, os discursos que estão inseridos no campo das ciências, dos conhecimentos científicos, são representações de uma verdade, e é essa verdade que determina a originalidade das ciências com relação às práticas sociais, podendo ser qualificadas ou desqualificadas pelos efeitos discursivos dos especialistas (MACHADO, 2006). Porém, mesmo que as ciências conduzam suas verdades e garantam uma permanência nos centros da rede, essas não podem ser colocadas como verdades absolutas, mas como produtoras de uma interpretação de uma dada realidade.

Por isso, é preciso que essa rede, que define as condições de possibilidade de um debate ou de um problema, se abra em um espaço que não se encerra em sua própria historicidade, mas se debruce em interpretar as mais complexas representações que definem um sistema em rede. Assim, como diz Foucault (1999a, p. 105) “o limite do saber seria a transparência perfeita das representações nos signos que as ordenam”. Caso contrário, se continuássemos em buscar pretensões de uma suposta e tal verdade, criaríamos sujeitos executados por incidência política sobre os corpos apoiados em uma rede que os cerca, esquadrinha seus movimentos, adestrando suas paixões e fabricando corpos dóceis, úteis e produtivos para um único sistema – sendo esse o capitalismo (WEIZENMANN, 2013).

Portanto, ao diagnosticar esse oriente do presente, notamos que a fabricação de corpos dóceis recai nas instituições escolares, pois temos, hoje, uma educação que lembra muito a educação entre os séculos XVII a XIX, quando, no aparecimento da instituição disciplinar, buscava-se produzir corpos submissos ao sistema de utilidade – como uma linha de montagem (ZANLORENZI, 2009). Não sendo novidade que o pensamento sobre a educação se encontra no campo dos valores morais e sociais, em que os professores são “aqueles que têm por missão distribuir o saber” e os alunos aqueles que têm “por tarefa recebê-lo”, compreendendo que ensinar e aprender são ações que estão atreladas à sociedade moderna, isto é, uma educação voltada a produção capitalista de mundo (FOUCAULT, 1999b). A escolarização é, portanto, uma instituição que continua a reproduzir os valores e os conhecimentos de uma determinada sociedade, sendo esta a burguesia.

Esse cenário da educação brasileira se apresenta em meio aos desafios e exigências de um mundo cada vez mais centralizado em conhecimentos científicos e tecnológicos, no qual há

uma necessidade de materializar o discurso de uma formação mais reflexiva, autônoma e crítica dos sujeitos. No entanto, o que confere os conhecimentos científicos e tecnológicos em uma sociedade é uma formação, a partir das práticas pedagógicas, que responda a uma necessidade cada vez mais científica do mundo. Essa problemática recai, principalmente, no ensino de ciências, ao qual é proposto, pelos documentos oficiais e por demandas externas, a construção de um ensino que represente essa esfera de mundo – científico e tecnológico.

Existe, porém, uma perspectiva de superação que os ensinamentos de ciências vêm apresentando, provocando a problematização de um ensino pautado em práticas e ações ministradas de maneira livresca, memorística, acrítica e a-história de mundo (LORENZETTI, 2000). Outros autores, apoiados em uma preocupação com a superação do senso comum pedagógico tem defendido a representação de um ensino que se constitua como cultura, tendo em vista que a ciência pode ser vista como um elemento cultural, social, político e econômico (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002; MORTIMER; SCOTT, 2002; LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003; BAZZO, 2010).

Embora essa compreensão seja de fundamental importância para o ensino de ciências, penso que essa rede tem sido lançada sob pontos distorcidos, nos quais ela se divide e subdivide-se em vários outros conhecimentos, fragmentando-os e tornando-os disciplinares. Logo, os conhecimentos científicos passam por vários métodos das ciências, para os quais “conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar as relações sistêmicas entre o que se separou” (SANTOS, 2010, p. 28). E mesmo que cumpram seus objetivos, sendo fiéis a si mesmos, à sua linguagem e aos campos do conhecimento, “a disciplina é frágil em seu isolamento” (HISSA, 2002, p. 261). Além disso, o processo de fragmentação dos conhecimentos gera a desvalorização da ciência enquanto saber (HISSA, 2008), tornando-a um discurso mitificador da especialização, do pragmático e da técnica, simplificado sob a óptica da crítica e da argumentação.

Pois veja, o que estou querendo dizer é que existe uma necessidade de valorizar e reconhecer outros saberes nos ensinamentos, para que essa lógica da formação educativa voltada apenas para o mercado seja revista e pensada sob novos olhares, tecida com outros fios. É fundamental pensar que as ciências também se constituíram sob outras bases e se legitimam a partir de [e com] outros saberes, que não provém dos métodos científicos. E, por muito tempo, as ciências modernas atuaram de uma forma na qual apenas reformularam os saberes, constituindo-os em conhecimentos científicos e, após isso, negaram e excluíram o que originou o conhecimento.

Desse modo, concordo que o ensino de ciências pode ser considerado como um ponto cultural em toda essa rede – pois como formação desse tecido e manto que nos acolhe, as ciências são uma parte da racionalidade humana e podem ser consideradas como tal, constituídas por dadas relações humanas. Entendo, assim como Geertz (2008, p. 4), “[...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não uma ciência experimental que busca leis, mas uma ciência interpretativa, à procura do significado”. Portanto, as ciências se constroem de maneira interpretativa sobre sua realidade, buscando uma dada verdade que permita agir sobre o mundo, tecendo seus fios e formando seus nós, como uma comunidade que pode fechar sobre si mesma, como pode abrir para a entrada de novos saberes.

Diante dessas perspectivas, a investigação que construo nesse escrito é de uma problemática e desafios que estão [re]alocados em outros lugares, às margens da rede. Os saberes marginalizados são caracterizados por territórios de lutas e resistência, movimentados por entidades [povos] que ousaram ecoar suas vozes até os centros da rede, sendo, assim, a educação do campo que sucedeu pelos movimentos sociais. Assim, esta pesquisa tem como ponto de partida a busca por uma educação do campo que contemple o ensino de ciências em suas terras e mares, por via de uma perspectiva atenta à cultura. No que tange à educação do campo, os documentos base defendem os movimentos de ensino em conjunto com o modo de vida dos assentamentos. Não se trata apenas de uma articulação entre conteúdo e as experiências dos educandos, como mera contextualização do ensino, mas os sujeitos educandos devem aprender por meio de situações concretas (MST, 1991). Desse modo, as propostas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e as Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná permitem ações, visibilidade e reconhecimento social dos movimentos populares, em uma educação voltada para os sujeitos do campo, em defesa de práticas contra-hegemônicas daqueles que promovem resistência a certos campos das ciências modernas.

Acredito que o ensino de ciências deve estar articulado ao modo de existência, de vida, dos sujeitos do campo. Isso requer a valorização da realidade dos sujeitos educandos, dos seus saberes, de ações que envolvam a comunidade e a escola. Para além de uma localização espacial e geográfica, os saberes locais encontram-se no próprio processo de vivência dos sujeitos, em seus territórios, assim como considera Santos: (2006a, p. 213) “cada lugar é, à sua maneira, o mundo”, e em cada lugar emergem as práticas e os acontecimentos que constituem a rede de saberes, de maneira plural e/ou específica.

Em todo caso, suponho que o ponto frágil da rede se revela no seu próprio movimento interno em categorizar, fragmentar e repartir os saberes, em que o discurso científico se firma, sob ideologias que objetivam e legitimam o seu próprio exercício, uma certa centralidade de seus conhecimentos. Com isso, o centro da rede se torna “o conhecimento disciplinar, que tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor” (SANTOS, 2010, p. 74). É desse modo que as histórias vão se desfazendo, desmanchando-se pelos próprios nós da rede, permitindo uma fragilização dos saberes pela repressão e dominação daqueles que ultrapassam a barreira epistêmica e que se veem sob ameaça, a ponto de serem extinguidos do território em que se constituem – as ciências modernas julgam os outros saberes como sem validade ou legitimidade para existir na rede.

Nesse aspecto, as ciências modernas se desenvolvem em um processo de homogeneização da produção dos saberes. Esse processo busca alcançar a universalidade em seus métodos, e seu critério de legitimação é a hegemonia da verdade que ele mesmo produz (SANTOS, 2006b). Esse critério, portanto, é concebido pelo modelo de pensamento da modernidade, como o único caminho possível. Logo, a única possibilidade dos desafios dos conhecimentos científicos serem solucionados é através das próprias ciências.

[...] a modernidade ocidental capitalista e neocolonialista parece hoje estar na condição de só poder propagar-se globalmente na medida em que viole todos os princípios em que fez assentar historicamente a legitimidade da sua propagação. Violam-se todos os direitos humanos aparentemente para defender os direitos humanos, destrói-se a democracia para salvaguardar a democracia, elimina-se a vida para preservar a vida (SANTOS, 2006, p. 19b).

Desse modo, podemos questionar os valores objetivos das ciências, por meio dos quais os cientistas têm a pretensão de chegar à verdade e anunciar a verdade. A teoria da ciência é, então, definida sobretudo por seu caráter objetivo, entre outros fatores. Como aponta os fundamentos da teoria das ciências,

[...] não faz sentido aceitar uma teoria que não diga a verdade. E se talvez nossa ciência seja ainda que pouco desenvolvida para almejarmos ter chegado à verdade a respeito de algum assunto, então que uma teoria aceita pelo menos se aproxime da verdade, que ela seja aproximadamente verdadeira (DUTRA, 2017, p. 114-115).

Mas o que estou tentando evidenciar é que existem outras implicações que estão por trás das ciências, que não são apenas a busca pela verdade ou pela aproximação da verdade. Trata-se de – além de questionar a sua hegemonia dentro do sistema em rede, que viola a natureza plural dos saberes ao projetar-se sobre eles com pretensões monopolizadoras – também reconhecer a história dos outros saberes que não os científicos e, portanto, não hegemônicos, que são capturados pela negação histórica que acontece nos discursos das ciências.

Desse modo, os saberes produzidos pelas comunidades locais são deslocados do centro da rede e colocados à margem, ou seja, os próprios discursos das ciências modernas, com seus pensamentos hegemônicos, marginalizam e negam os saberes construídos e gerados pelos sujeitos. Assim, as instituições escolares que se encontram no campo, nas florestas e/ou nas águas, se veem obrigadas a apresentar seus conteúdos de maneira descontextualizada com relação à sua realidade local, propondo o discurso das ciências como o único verdadeiro dentro do campo. Para que os saberes sejam reconhecidos e valorizados, é necessário um constante movimento de provocações e de questionamentos que instigue a população a resistir à negação dos saberes populares nos espaços de formação.

Com isso, a rede de saberes é povoada por complexas relações que possuem, sua própria história, experiências, vivências do presente, construindo as singularidades e as diferentes identidades dos sujeitos, nas quais as linguagens são tecidas e trançadas. A extensão da rede compartilha das mais simples expressões dos saberes até as mais específicas. Portanto, os saberes são intermediados por um tempo que rompe com diferentes estruturas sociais e, assim, os sujeitos produzem “sem o saber; mas é preciso, na verdade, que o saiba de certa maneira, pois que é assim que os homens entram em comunicação e se acham na rede já entabulada da compreensão” (FOUCAULT, 1999a, p. 456). Ainda nesse entendimento, Foucault (1999a) comenta que o saber é limitado, diagonal, parcial, cercado de todos os lados por uma imensa região onde o trabalho, a vida e a linguagem ocultam sua verdade daqueles que falam, que existem e que laboram a sua própria origem.

Torna-se para nós um desafio pensar os saberes que permeiam os espaços, ecoam nos encontros, tecem os territórios e constituem o sistema de rede, quando vistos a partir do complexo sistema educacional no qual estamos inseridos. É, então, que a rede de saberes

Inteiramente afinada com a racionalidade política moderna, ela totaliza, ao mesmo tempo que individualiza; isso é, se por um lado a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades que se pensam únicas e indivisíveis, ela também cria posições de sujeito subordinadas a um todo social, fora das quais cada sujeito nem

mesmo faz sentido. Sem esse tipo de posicionamento, cada indivíduo nem mesmo poderia ser pensado ou pensar em si mesmo como um sujeito (sujeito de e assujeitado a) (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 9).

Em qualquer aspecto, a educação que movimenta a rede de saberes é uma possibilidade de [de]formação de sujeitos que alimentem sua capacidade de olhar para si, para o outro e para o mundo (LARROSA, 1994), em uma produção das experiências de si, nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. É, portanto, na ação reflexiva de si mesmo, mediados pela experiência de outros sujeitos, que vivenciam os espaços que estão se constituindo, em um movimento consonante com as práticas pedagógicas em sala de aula.

Ainda em termos de espaço e lugar, permita-me comentar que esse grande dispositivo pedagógico moderno coloca-se como engrenagem na invenção da fronteira, do limite a partir do qual começam os denominados “outros”. Limite este que se revela sob “as diferenças” e “os outros” que, colocados no limite da sua existência, começam a se fazer um problema para nós (VEIGA-NETO, 2002). É na espacialização dos saberes que começa a busca pelo desconhecido, emoldurando-o, enquadrando-o³. É amarrando-o ao nó da rede que esse retículo disciplinar se organiza no currículo, de modo que nada possa ser colocado para fora de seu alcance e de seu domínio.

Na compreensão da rede, entendo que o espaço implica a dissolução das fronteiras, dos limites, que não se encerram em saberes finais, pois esses estão em constante transformação e mudança. Os lugares dos saberes vão se movimentando, mudando de lugar e se combinando e se articulando com outros saberes, em uma rede complexa na qual as variáveis não ganham por vias tradicionais, daquelas que já são dadas como fatos concretos.

Uma coisa preciso deixar evidente nesse momento, mesmo que se torne repetitivo: embora esteja buscando realizar um movimento de compreensão de como os sujeitos se constituem como produto do diálogo entre os saberes, não estou querendo afirmar nada enquanto olhares das ciências, isto é, não estou aqui para falar como instituição, para reconhecer os outros saberes e acolhê-los em nosso “falso berço de ouro”. Proponho apenas uma reflexão

³ Uso esses denominativos com a referência de Beck (1996) que comenta sobre uma inclusão excludente. Segundo o autor, mesmo que os saberes existam, o objetivo maior é o aumento do controle sobre o outro, agindo para diminuirmos o risco que ele representa, ou pensamos que ele representa a nós. Nesse sentido, pensamos que não se resgata um saber a partir de outro, pois cometeremos essa ilusão de “incluir” e acharmos que temos poder para realizar tal prática e movimento, o que na verdade não temos, afinal estamos bem longe disso. Então, o que buscamos dizer aqui, em forma de crítica, é que a inclusão de outros saberes no currículo, ou sobre outras formas, nada mais é do que um determinado tipo de domínio, pois nada pode se encontrar fora das ciências modernas – tudo que está fora dela, precisa necessariamente [ilusão] passar pelos seus sistemas.

de “como funciona” e não de “como deveria ser” ou “o que é”, estou apenas tentando entender o funcionamento de uma parte da rede de saberes.

As questões que ressoam na rede de saberes recaem nas diversas disciplinas de ensino escolar que compreendem o campo da educação. O ensino de ciências, sendo um ensino constituído pelos conhecimentos científicos, requer reflexões que se inclinam sob um sistema de pensamento que questiona os seus próprios fundamentos e incorporem em seus conteúdos os saberes locais. Assim, este ensino ganha um caráter de coletividade, relação e reinvenção dos saberes que não busquem uma hegemonia. Como nos lembra Santos (2007, p. 88) “não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para certos objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos”.

Julgo necessário exteriorizar um pouco sobre minha trajetória, que se desdobra diante de tantos cenários de enfrentamentos e alegrias, a partir de uma jornada profissional e de pessoa – que não se divide, mas se multiplica e se [re]conecta. Acredito que muitos de nós tiveram que passar por mim para eu estar sendo esta pessoa que tece esse escrito, ramificando e me desmanchando pelas calçadas da vida. Posso dizer que, em minha primeira formação acadêmica, cada vez que me desdobrava para aprender, os nós me entregavam algumas sementes; confesso que não entendi o porquê de me entregarem sementes e chorava de tristeza porque pensava “o que vou fazer com essas sementes?”. Os choros fizeram com que alguns brotos comesçassem a crescer em meu corpo e eu pensava, “mas afinal o que de fato está acontecendo?”, e caminhando com uma vestimenta nova e um calçado dado, as plantas foram crescendo e eu fui, finalmente, entendendo o motivo de minha formação ser tão diferente. Muitos questionamentos me fizeram chegar até aqui [onde?], mas quando olho para o mundo compreendo que as utopias, muitas vezes difíceis de serem praticadas, são possíveis quando se enxerga os detalhes. Esses ditos e escritos estão sendo tecidos conforme a metáfora vai aparecendo, revelando não apenas a autora, mas os nós que me possibilitaram sementes que, hoje, fazem me movimentar pela rede.

Ao pensar sobre os vários caminhos que se entrecruzam e que me fizeram chegar até aqui, empenho-me em buscar nas palavras algo que faça sentido – se é que existe algum sentido; ou melhor, se há sentido, espero não me encontrar com ele, afinal, é pela minha falta de sentido que busco um sentido, se é que isso faz sentido. De qualquer maneira, tenho em mim a minha formação, que está mais para (de)formação, que me fez chegar até o mestrado, sendo movida pelos meus incômodos e incertezas, como produto dessa rede.

O produto esperado não se refere ao mercado de trabalho, de um mundo movimentado pelo capitalismo, mas me refiro a um determinado campo do conhecimento, que está inserido dentro do campo do saber. Sou fruto, então, da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, e me bifurco por ramos, um que vem da minha formação em licenciatura em Ciências, e o outro, que vem da minha participação na Iniciação Científica, analisando a composição química de plantas nativas da Mata Atlântica. Atravessaram-me bons acontecimentos, frutos desse campo do conhecimento, e que me oportunizaram diferentes provocações e reflexões, seja em relação às pesquisas científicas, seja em relação ao ensino de ciências.

Há dois pontos que concentram minhas angústias. Primeiro, com relação às pesquisas científicas desenvolvidas em torno dos saberes locais, que resultam em conhecimentos científicos e que acabam por ficar restritos a uma pequena parcela da sociedade, tendo assim negligenciado seu aspecto dialógico. Segundo, com relação ao ensino de ciências, em pensar em como podemos gerar novas formas de resistência contra aquilo que não queremos no campo da escola. E, atrelando essas duas perspectivas, inclino-me a refletir sobre como o sujeito, no processo coletivo, se constitui nessa rede de saberes, na qual os conhecimentos científicos e os saberes locais podem ser dialógicos.

Para que eu possa caminhar sob a rede, farei das palavras de Michel Foucault as minhas, para juntos tecermos uma educação que busque uma formação de si mesmo e resista aos mecanismos opressores de poder que sujeitam as pessoas, e que busque uma luta que contrarie as linhas de produção e que revertam, portanto, no governo de si, no cuidado de si e dos outros. Destrincharei essa rede, em uma tentativa de desatar os nós que capturam e fazem dos sujeitos uma peça da engrenagem da maquinaria escolar, ou embola os sujeitos em fios, que os aprisionam na rede de saber.

Assim, em um movimento que se exterioriza no espaço, em lugares distintos, ramificando-se em uma complexa rede de acontecimentos, é que parecem dispersar os discursos dos sujeitos e a descontinuidade dos sujeitos em relação a eles mesmos. Não em uma mera manifestação de seus discursos, nem no interior de suas práticas, mas na exteriorização que recai em um jogo coletivo. Desse jogo coletivo ecoam as diferentes vozes que posicionam os sujeitos no campo dos saberes.

Portanto, como proposta, essa dissertação apresenta uma dupla face, em que vamos tecendo as palavras e escrevendo a partir de um campo desafiador. A primeira face construímos sob as bases da metáfora, uma perspectiva que permitiu múltiplas interpretações sobre o estudo

da rede de saberes. Assim, entendemos que o sentido vai sendo tecido não apenas por mim, mas pelo leitor, que também se concentra em seguir por essa rede lançada ao mar.

A segunda face é o caminhar em um campo desconhecido, à margem, e debruçar-se com outros olhares. É pensar sobre outros modos, outras vias, nas esquinas que se entrelaçam os saberes locais com os conhecimentos científicos, em um espaço banhado pelo mar e pelo campo da educação/ensino de ciências. Portanto, pensar sobre outros modos “é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. Pensar de outro modo se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 150), o que requer um pensamento e uma atitude [exercício] de tentar pensar por fora do que é dado, não para ampliar os limites, mas para não assumir as mesmas bases do que já foi olhado e pensado.

Para começar, busco como **proposta deste estudo** apresentar como os sujeitos do campo se constituem dos saberes de uma parte da rede que se estende às margens das águas. Assim, proponho uma reflexão e uma prática dentro do estudo que parte de uma inquietação que se insere no seguinte **problema de pesquisa**, a saber: quais as possíveis relações entre os saberes locais e os conhecimentos científicos em uma classe multianos, dos anos iniciais, no Colégio Municipal Ramos da Silva, localizado no município de Guaraqueçaba, Litoral do Paraná?

E em uma expectativa de responder a **principal inquietação**, me guiarei pelo objetivo principal que busca mediar o estudo, a saber: investigar as possíveis relações entre os saberes locais e conhecimentos científicos em uma classe multianos, dos anos iniciais, no Colégio Municipal Ramos da Silva, localizado no município de Guaraqueçaba, litoral do Paraná.

Os capítulos tecidos ao longo do percurso acompanharão os **objetivos específicos**, sendo eles: **1)** Embarcar [observar] nos [os] saberes locais que constituem os sujeitos em uma parte específica da rede [comunidade da Ilha Rasa]; **2)** mapear [descrever] os espaços da rede que orientam o educador no exercício de suas práticas pedagógicas [classe multianos]; **3)** remar [identificar/apontar] na [a] possibilidade de relacionar os saberes locais e conhecimentos científicos em consonância com o ensino de ciências; **4)** desembarcar [analisar] nos [os] processos que conferem a relação dialógica entre os saberes locais e os conhecimentos científicos.

Assim, o que o pretendo oferecer ao leitor e aos companheiros de jornada que se aventurem comigo na leitura do texto é se permitir [permita-se o devir], assim como me permiti

trilhar por aventuras que estavam, aparentemente, distantes de mim. Não tenho como proposta encerrar ou concluir algo, mas, muito pelo contrário, tenho em vista gerar reflexões a partir de um pensamento nômade, que transforme e que não tenha medo do devir.

Não se trata de uma imobilidade do pensamento, daquele que necessita de guias para sobreviver dentro de outros sistemas operantes, mas sim afirmar outras formas de existência que se encontram à margem de uma rede e que constroem discursos por meio de nós, que acabam ofuscando e não deixando o pensamento tornar-se uma obra de arte. É preciso permitir-se romper, cortar-se e retalhar-se por linhas estreitas e costurar-se em outros fios, que estão em um sentido oposto às mentes enfraquecedoras, que não deixam as linhas romperem, pois já entenderam que a luta não é apenas por si, mas por outros.

Portanto, me deixarei vagar por um devir, em um encontro que está longe dos centros, mas às margens de uma rede que se estende sob o horizonte. Para me encontrar com os retalhos da rede, proponho-me a apresentar o entendimento da rede de saberes, que está dividido em quatro partes. É importante ressaltar aqui, nesse momento, que essas divisões não acontecem de forma isolada, mas em um movimento que é impossível dissociar um do outro, ou seja, é coletivo. Assim, a divisão é feita em uma caracterização na qual primeiro abro o diálogo para discutir como acontece a estrutura da rede com fios e os nós. No segundo momento, apresento como acontecem as relações na rede de saber e de poder, evidenciando as margens e os lugares que fazem dos espaços locais de resistência. No terceiro momento, busco comentar sobre os discursos e os efeitos das amarras e das desamarras que ocorrem nos fios, em que é possível reaprender os fios em um movimento dialógico. Por último, no quarto momento, pretendo evidenciar as vozes dos sujeitos que ecoam por todos os fios da rede, até os centros, em que buscam maneiras de existir a partir de seus locais e de seus saberes.

Ao caminhar para o banho de maré, relato as experiências dos territórios que se movimentam através de lutas e resistências, criando rizomas que crescem e multiplicam-se a partir dos retalhos que constituem toda a Educação do Campo. Sendo assim, a Educação do Campo é formada por diferentes tecidos, nos quais cada território possui desenhos diferentes, que semeiam a diversidade presente tanto em terra como nas águas [mar]. Assim, busco discutir como as lutas e os movimentos sociais se formaram e estão recortando toda a tecelagem dos fios, relacionando por meio do ensino de ciências os enfrentamentos e os desafios que atravessam essas margens. Pois bem, os sujeitos do campo são os protagonistas dessa rede que se forma. Busco evidenciar que os trabalhos realizados nas comunidades que dialogam com os conhecimentos dos ensinos das ciências, encontram-se como possibilitadores de criação de

ferramentas que recortem e transformem esse cenário de desigualdade, exclusão e marginalização em que os sujeitos são colocados.

Em seguida, busco os encaminhamentos metodológicos que me permitiram ir para um encontro agendado no campo. Através dos objetivos específicos busquei apresentar os percursos que trilhei para chegar até os sujeitos do campo da/na ilha. Esse trajeto mostra meu rumo ao banho de maré, revelando o tipo de pesquisa que busco realizar. Ao mergulhar nas águas, proponho os instrumentos que foram e serão utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, com o intento de responder aos objetivos específicos elencados. E, por fim, ao retornar das águas e me vestindo do mar, analisarei as peças que encontrei ao mergulhar, sendo essa a fase de constituição de dados.

Busco, nos meus quase últimos passos, uma descrição mais densa sobre o campo de pesquisa. Atravessada pelas experiências que aconteceram junto com os sujeitos, me entrego às vozes dos sujeitos e suas relações de saber e de poder. Com isso, percebo que alguns dispositivos são importantes em minhas análises, trazendo comigo uma contribuição da possibilidade em dialogar com os saberes locais de uma educação do campo com os conhecimentos científicos elaborados pelo ensino de ciências. Esses passos são importantes, visto que me debruço a olhar de uma outra forma para alguns dispositivos, uma vez que eles estão sendo colocados como armadilhas para o apagamento de muitas vozes. Para isso, me utilizarei da ideia de como o dispositivo pode contribuir na relação de diálogo entre saber e conhecimento conforme os ensinamentos forem sendo praticados em sala de aula, no movimento do educador.

Portanto, fica o alerta aos que tiverem coragem e determinação de pensar por [re]atalhos. Só é possível provocar movimentos em uma rede quando o tecido é balançado pelas margens, provocando vibrações, pelos fios, até os centros. Não há, contudo, um balançar que comece pelos centros, pois esses já estão imobilizados pela centralização das margens. Assim, as margens quando movimentadas, atravessam todo o tecido social, evidenciando que os centros só estão seguros porque existe uma marginalização que suporta todo o pano que é tecido.

2 TECER A REDE DE SABERES: ENCONTRO COM O FIO DA MEADA

“‘Você me acha um homem lido, instruído?’ ‘Com certeza’ respondeu Zi-gong.
 ‘Não é?’ ‘De jeito nenhum’ replicou Confúcio.
 ‘Simplesmente consegui achar o fio da meada’”.
 – Sima Qian, Confúcio.

No confuso ato de uma escrita de si, busco mediar as fronteiras entre o real e a ficção, diluindo-as para encontrar destinatários dispostos a olhar para o outro ao mesmo tempo que olham para si. Essa não é uma tentativa realizada nas amarras de fios já consolidados, mas uma ação que coloca o *eu* no fio de uma navalha. Desse modo, não se trata de um gênero específico, rígido e bem definido em suas qualidades e características – sabe-se lá o que isso poderia acarretar a minha escrita –, ao contrário, inclui outros contornos, outras maneiras de objetivar as experiências do *eu*.

Escrevo com efeito de me mostrar, me expor, fazer aparecer meu próprio rosto perto do outro (FOUCAULT, 2006a). Busco lançar um olhar sobre o destinatário [leitor] de uma maneira que este ofereça o seu olhar através do que é dito. Este é um trabalho que opera com outros sujeitos, além do *eu*, mas que acontece a partir de minhas interpretações. Não é uma caminhada solitária, como tenho alertado, pois minha partida acontece diante de muitos encontros; contudo, é uma escrita introspectiva, não com o objetivo de decifrar um objeto, mas de explorar uma abertura que acontece ao outro sobre si mesmo.

Nessa primeira seção do capítulo, imagine um espaço que vai sendo constituído por mãos humanas, em uma tessitura em rede que são formadas por seus saberes. Cada indivíduo começa a produzir seus tecidos, por meio de suas técnicas e interpretações que lhes são próprias. Porém, não conseguindo realizar de maneira individual, socializa com outros indivíduos seus saberes, dando amarras [nós] em outras redes já tecidas – e assim por diante. Ao olhar para essa rede notará a formação de um tecido assimétrico, contendo retalhos coloridos em algumas localidades, também contará com a ausência e concentração de alguns pedaços e poderá perceber que as margens desse pano possuem pontos sem nós. Ao materializar essa rede, tornando-a real e possível de ser tateada, perceberá rugosidades, asperezas, rigidez, macieza, enfim, uma [in]completa diversidade.

Assim, buscarei explicitar a noção metafórica da rede de saberes, constituída por fios e nós, sob elementos que estruturam todo esse tecido, sendo: saber, território, poder e

identidade. Desse modo, assumo uma postura que seja contra um único método⁴ de produção de conhecimento, apostando na pluralidade de saberes, diferenças e nas especificidades de cada local, na qual considero que não exista uma entidade institucional que se consagra e que seja responsável por uma verdade última e universal. O movimento, gerando mudanças, convida a nos libertarmos de uma história que as ciências nos delegaram por muito tempo, rompendo com a visão de linearidade e dualismo, para caminharmos por outros lugares que resistam e definam a nossa maneira institucionalizada de pensar o mundo.

Caminhando nesse sentido, abro esse primeiro capítulo com uma fundamentação que estrutura a rede [território], desdobrando-a em três atos. Dissertarei no segundo momento sobre as relações de poder e de saber e seus possíveis pontos de resistência [saber e poder]; no terceiro tempo, como um rito de passagem, buscarei em meu *hupomnêmata*⁵ uma constituição de si e de outras vozes para me auxiliar nos efeitos discursivos que constituem os fios da rede de saberes e encerro esse quarto ato em compreender como os nós estão localizados e ecoam pelos fios da rede [identidade].

2.1 ESTRUTURA: A REDE, OS FIOS E OS NÓS

Começo tecendo sob uma fina malha as estruturas que compõem a rede. Para isso, deixarei apenas que minhas mãos conduzam os fios e não me atentarei em revelar uma imagem final dessa rede, não faz parte da minha proposta. Como essa malha me exige um esforço, pois seguirei por caminhos desconhecidos, peço que o leitor me acompanhe nesta jornada, se debruçando sob os fios que compõe o tecido. É um acontecimento que gostaria que atravessasse não apenas a mim, mas a outros também.

Retis é uma palavra que provém do latim e significa o entrelaçamento de fios, com aberturas regulares e que em seu conjunto formam um tecido (BEAUCLAIR, 2007). Ao

⁴ Referência ao filósofo e anarquista da ciência, Paul Feyerabend em seu livro “Contra o Método”, de 1975.

⁵ *Hupomnêmata* refere-se a uma espécie de caderneta ou bloco de notas, em que o sujeito registra trechos de leituras, reflexões, indagações, dúvidas e pensamentos que lhe ocorrem durante um tempo (SOUZA; FURLAN, 2018). Foucault (2006, p. 149-152) elabora três principais razões da palavra que eu acredito que sejam importantes de se levantar nesse momento, sendo 1) “a prática de si implica leitura, pois não é possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só com os princípios da razão indispensáveis à conduta: guia ou exemplo, o auxílio dos outros é necessário”; 2) “embora permita contraria a dispersão da *stultitia*, a escrita dos *hupomnêmata* é também (e assim deve permanecer) uma prática regrada e voluntária da disparidade”; 3) “O contraste desejado não exclui a unificação. Esta, porém, não se realiza na arte de compor um conjunto; deve estabelecer-se no próprio escritor, como resultado dos *hupomnêmata*, da sua constituição (e portanto no próprio gesto de escrever), da sua consulta (e portanto nas respectivas leituras e releituras)”.

flertamos com a noção de rede, nos provocamos a pensar por um sentido não literal da escrita, da palavra, mas da metáfora. Deixar de escrever por linhas objetivas que têm pretensão de verdade é uma resistência, também, ao modelo de pensamento dominante das ciências modernas.

Assim, pensarmos em palavras que resistam a seu sentido literal e não se firmam como âncoras em uma representação de verdade e nos permitimos olhar para um mundo que está sendo criado e não dado. Nos dizeres de Larrosa (2002, p. 21) “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir das nossas palavras”.

Para trazer uma certa estrutura à rede, permita-me oferecer a definição poética de Castells (2019, p. 498) “a rede é um conjunto de nós interconectados”, isto é, conversam entre si através dos nós e o “nó é um ponto no qual uma curva se entrecorta”, então “o que um nó é depende do tipo de redes concretas de que falamos”. O essencial está no mecanismo que conecta os fios da rede, ou seja, no fluxo entre os nós e os entes externos à rede (CASTELLS, 2019). É, então, em suas estruturas abertas, que não são fechadas em si mesmas, que se permite a expansão de forma ilimitada da rede – não se limitando em apenas um ponto, pois a integração de outros nós permite que a comunicação atravesse a rede.

Os fios e os nós que constituem a estrutura da rede são essenciais para o funcionamento dos mecanismos internos e externos que formam suas bases, fazem parte de uma gama de relações que ocorrem por múltiplos acontecimentos que se interdependem por espaços – territórios. Berry e Prakasa (1968, p. 21) contribuem com Santos (2006a, p. 63) quando afirmam que a “rede do espaço é uma série de redes interdependentes e superpostas, onde mudanças numa afetam as demais”, e Santos (2006a) em seguida afirma que as redes são também humanas, e que suas formas não podem ser separadas de objetos e ações.

Para Santos (1978) a utilização do território pelo povo cria o espaço, assim podemos entender que o território antecede o espaço. Desse modo, o espaço é mais amplo e complexo, na visão do autor, entendido como um sistema indissociável de sistemas de objetos e ações, em que a instância social é uma expressão concreta e histórica (SAQUET; SILVA, 2008). Além disso, o território pode ser considerado como delimitado, construído e, também, desconstruído por múltiplas relações de poder que envolvem uma gama de sujeitos que territorializam suas ações ao longo do tempo. Já o espaço é produto de uma dinâmica socioespacial, em que há uma

organização social, um arranjo do espaço, de acordo com as necessidades e interesses de cada grupo (SANTOS, 1979).

Para Fernandes (2009) o território é compreendido pela diferencialidade e pode ser utilizado sob múltiplas faces, sob a compreensão das diversidades e das conflitualidades das disputas territoriais. Há autores como Raffestin (1993) que alegam que o território é entendido como a manifestação espacial do poder fundamentada em relações sociais, nas quais existem múltiplos poderes além do Estado. Isto é, o poder não se concentra no território, ele perpassa pelas relações dos sujeitos que estão vivendo desse território.

Becker (1983, p.7) afirma que “face à multidimensionalidade do poder, o espaço reassume sua força e recupera-se a noção de território. Trata-se, pois, agora de uma geopolítica de relações multidimensionais de poder em diferentes níveis espaciais”. Contudo, Fernandes (2009, p. 4) esclarece que “o espaço social está contido no espaço geográfico, criado originalmente pela natureza e transformado continuamente pelas relações sociais, que produzem diversos outros tipos de espaços materiais e imateriais”.

Concordo com a perspectiva de Santos (2006), segundo a qual o objeto não se esconde no interior da estrutura, mas ele [objeto] está no espaço e faz parte das práticas e das ações da rede. É, portanto, visível do espaço estudado. Essa lógica do objeto que aparece na rede provém de sua unidade e, se mudarmos esse objeto de lugar, alteramos a funcionalidade de algumas de suas partes, diminuindo sua eficácia e, até mesmo, podendo adulterá-las mortalmente, fazendo do fio e do nó da rede uma outra coisa (SANTOS, 2006a).

No entanto, alguns problemas podem surgir, como distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendram, uns a partir dos outros (FOUCAULT, 2001). Posso então dizer que os objetos e ações que são colocados e se mobilizam pela superfície dos fios da rede, recaem em práticas que estão acontecendo sob a óptica do saber e do poder. Assim, o sujeito encontra-se não como um sujeito do conhecimento, mas como um produto do saber (VEIGA-NETO, 2017), em que está inserido nessa rede atravessada pelo poder. Ainda me valendo das palavras de Santos (2006) e Hissa (2010), o saber produz espaços e é o quadro vivo de um território, que se recorta em lugares e locais vivos, movimentados pelos encontros e pelo diálogo com os saberes. Essa rede é, então, o encontro de diferentes territórios de saber que revestem o tecido social e em que aparecem as relações humanas. Muito embora possamos acreditar que esses lugares sejam dos mais límpidos campos de saber e de poder, afirmo que é e não é, pois me parece que

existem diferentes fronteiras que demarcam a semelhança e a diferença dos saberes dos sujeitos, e que nos conduzem como “pesquisa histórica através dos acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos e dizemos” (FOUCAULT, 2008b, p. 348).

Esse limite pode ser apresentado pelas ciências modernas que seguem um sistema no qual “conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 2004b, p. 28). Desse modo, o saber é utilizado para produzir conhecimentos, marcando limites e fronteiras que fragmentam o que é ciência do que não é ciência. Essas demarcações se encontram nas próprias relações [nós] da rede, nas quais não cabe mais buscar responder questões já centralizadas, formalizadas e institucionalizadas. Há uma necessidade de buscar “reviravoltas de saberes”⁶.

Se existe uma necessidade de mudanças no pensamento das ciências modernas, há então de se rever, tratar e reinterpretá-las em uma arqueologia⁷ de seus saberes. Isto é, descrever os passos contínuos e descontínuos que foram constituindo as ciências. Não da maneira linear que a história das ciências, por vezes, o fez/faz; mas abandonando alguns postulados e tentando fazer uma história inteiramente diferente daquilo que disseram. Procurar, também, estabelecer a constituição dos saberes e privilegiar as inter-relações discursivas que se encontram articuladas às instituições. Ora, as ciências não estão externas à rede, mas são, também, internalizadas em suas estruturas, sendo uma parte importante de um sentido que amarra os seus nós, mas abre-se para indagar sobre as transformações que acontecem no mundo.

Além disso, não posso deixar de evidenciar que existe uma busca pela satisfação das necessidades humanas que vão se tornando cada vez mais complexas, na medida que o próprio

⁶ Refere-se ao termo utilizado por Michel Foucault no livro “Em defesa da Sociedade: Curso no *College de France* (1975-1976), no qual designa os saberes sujeitados como sendo “blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição”. São também considerados pelo autor como uma série de saberes que “estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos” (FOUCAULT, 2001, p. 11-12), que reaparecem no conjunto interessado.

⁷ Para Foucault (2008a, p. 149) o termo arqueologia “não incita à busca de nenhum começo; não associa a análise a nenhuma exploração ou sondagem geológica. Ele designa o tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte. A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo”. Portanto, a arqueologia se interessa “pelos saberes que transcendem e englobam a ciência do momento, que não são o senso comum ou o bom senso, mas os conhecimentos, mesmo aqueles (des)qualificados como ingênuos ou não científicos, os saberes particulares, as formas de pensar das pessoas” (THIRY-CHERQUES, 2010, P. 221) (do professor, do paciente, do médico, por exemplo).

sujeito vai adquirindo conhecimento por meio da ciência e da tecnologia. Os estudos de Trein (2012), por exemplo, ajudam a entender esses avanços científicos e tecnológicos, demonstrando como ampliaram as possibilidades de mercantilizar progressivamente tantos os bens da natureza quanto o trabalho humano. Trabalhos como o de Leff (2001, p. 312) demonstram que a ciência e a tecnologia se converteram na maior força produtiva e destrutiva da humanidade. Desse modo, o capitalismo promoveu a união entre a ciência e as formas de produção (CALDART, 2009).

Sabe-se, portanto, que a demarcação que as ciências modernas produzem em seus próprios fios da rede de saberes conduzem a um efeito hegemônico de verdades que se reverte em um conhecimento disciplinar. Pois só é concebido um conhecimento se este seguir critérios hegemônicos modernos e científicos (SANTOS, 2010) e são socializados como a comunidade em geral como um único caminho possível de se fazer ciência. Portanto, os conhecimentos só serão aceitos como “verdades”, quando estes foram considerados científicos em suas ordens constitutivas.

As ciências modernas elaboram um futuro comum e pensam em um passado que se ancora em padrões, sistemas e repartições de um repertório congelado. Trata-se de uma tentativa consistente – de seus nós – de homogeneizar a produção do conhecimento, como uma monocultura, enquanto paisagem dos saberes (SANTOS, 2006b). E, nesse sistema, criam-se disciplinas que demarcam territórios, que negam diálogos com outros saberes. É como se essa rede, esse território de saber, fosse privado aos campos das ciências, em que se reproduzem espaços com bases antidemocráticas, aliando-se ao capitalismo e se impondo, assim, globalmente; como se traçasse a banalidade das injustiças sociais, difundindo sentimentos que contradizem um mundo melhor (HISSA, 2002). Não há espaços para discursos acomodados, sem esperança para outros saberes, pois como diz Freire (2016, p. 74) “o mundo não é.... o mundo está sendo”, sendo dessa forma, possível que haja mudanças.

Precisamos ter em evidência que “‘responder que não há alternativas’ significa admitir um decreto de morte, das pessoas, da natureza, da humanidade, do planeta” (CALDART, 2015, p. 149). Há uma necessidade de repensar as práticas para conduzirmos uma mudança epistemológica dos conhecimentos para que não reproduzamos um modelo de sociedade que já não suporta mais o sistema capitalista, pois

[...] a modernidade ocidental capitalista e neocolonialista parece hoje estar na condição de só poder propagar-se globalmente na medida em que viole todos os princípios em que fez assentar historicamente a legitimidade da sua propagação. Violam-se todos os direitos humanos aparentemente para defender os direitos

humanos, destrói-se a democracia para salvaguardar a democracia, elimina-se a vida para preservar a vida (SANTOS, 2006b, p. 19).

Desse modo, não posso descartar o enfoque de que toda essa transformação pode ser feita pela experiência social, de que pressupõe que não há, pois, conhecimento sem prática social e atores sociais. E como um e outro não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias” (SANTOS, 2009, p. 9). É necessário, entretanto, entender que as ciências modernas não estão sendo abordadas de modo como um “mal incondicional” ou um “bem incondicional”, pois “a epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional [...] e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes” (SANTOS, 2009, p. 11).

Assim, ao se desdobrar em outros lugares, essa rede de saberes produz fios que conduzirão a aparente defesa desse conhecimento, representando em seus efeitos do discurso uma verdade para protegerem a eles mesmos. Esse efeito do fio é entrelaçado por uma relação que os sujeitos criam e se firmam em nós, colaborando para que diferentes instituições se reconheçam por seus próprios discursos – é uma ação de constituir uma certa legitimidade para seus discursos.

Embora eu esteja comentando que esses fios podem se centralizar nos espaços da rede, os nós têm pretensão de expandir seus fios e passar por toda a rede, chegando em lugares, que, antes, pareciam escondidos por alguns de nós, para se firmarem cada vez mais com outros nós. Não que haja um poder centralizado desses nós, mas existe uma microfísica de uma extensa rede que o poder atravessa (FOUCAULT, 2001). Esse poder é conduzido por todos os pontos da rede, não sendo necessário centralizar essa força em apenas um nó – essas forças [de poder] dependem das relações que os sujeitos criam.

Com base nessa percepção da rede, ressalta-se que “tais relações englobam tanto as de natureza dedutiva, as dependências funcionais, as implicações casuais, quanto as analogias ou certas influências e interações sincrônicas que não podem ser situadas no âmbito da causalidade em sentido estrito” (MACHADO, 1999, p. 140). Dessa forma, não reforça uma ideia de linearidade entre as redes, muito menos uma forma hierárquica da construção do conhecimento. O poder é então uma relação que acontece de maneira multidirecional, ao qual está presente em todas as ramificações da sociedade, em todas suas formas (BORDIN, 2014).

Contudo, os fios que atravessam toda a rede podem acabar se polarizando [entre nós] em uma “sociedade entre os que têm acesso a ele[s] e os que não têm, tanto em relação aos sistemas de saber quanto aos sistemas de poder” (SHIVA, 2003, p. 79). Assim, acontece um movimento de demarcação de territórios para que os nós se fortaleçam e produzam fios que corroboram discursos para que os sujeitos concordem com uma divisão “natural” da rede – mas não é, pois o modo como a rede é tecida depende de como os nós estão distribuídos pelos tecidos e como estão sendo construídos os fios que sustentam o manto.

Logo, não se pode dar ponto sem nó. Ou seja, um discurso parece só se legitimar se houver fios que sustentem o encontro de nós que o compõe. Todavia, esse discurso pode acarretar nós “duros”, fechados em si mesmos, sem a possibilidade de abertura; também existe a possibilidade de os fios serem mais “frágeis” e viabilizarem um nó que rompe com maior facilidade. A fragmentação está nos próprios fios que formam os nós – lugar onde o sujeito pode romper com esses discursos de verdade.

Creio que seja importante ressaltar como o poder está atravessado nesse tecido social. Como Foucault (2001, p. 8) alega, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não [repressão], mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Portanto, o filósofo considera que esse poder é exercido como uma rede produtiva que atravessa todo um corpo social, tendo muito mais que uma função de reprimir os sujeitos. Desse modo, encaramos o poder não como uma materialidade possível de ser formalizada e centralizada diante de suas forças, mas como produto fornecido pelas relações de forças dos sujeitos que são disparadas para outros lugares – inclusive nas margens da rede.

[...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. Quando se fala da cidade que se governa, que **se governa com base nos tecidos**, quer dizer que **as pessoas tiram sua subsistência, seu alimento, seus recursos, sua riqueza, dos tecidos**. Não é portanto a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados (FOUCAULT, 2008b, p. 164, grifos meus).

Com isso, posso dizer que cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder, seja por um pequeno, grande ou vários nós interconectados nessa rede – considerando que alguns produzem discursos que legitimam as suas ações políticas por meio de seus fios. Quando existe um rompimento de um determinado nó, as vozes de alguns sujeitos ecoam pelos

fiões, denunciando de maneira pública uma luta, pois “forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo – é uma primeira inversão de poder, é um primeiro passo para outras lutas contra o poder” (FOUCAULT, 2001, p. 45).

Portanto, quando falo de nós, estou partindo de uma ideia de um nó que pode estar muito bem institucionalizado, como pode não fazer parte de uma instituição. Nesse momento, creio que as instituições se desdobram nos indivíduos de maneira coletiva e formalizam-se por nós, pois acontece sob um discurso imperativo de uma luta política de “verdade”, pois

[...] parece-me que é um discurso bem ligeiro, quando é feito a partir de uma instituição qualquer de ensino ou, até, simplesmente numa folha de papel. Como quer que seja, a dimensão do que se tem a fazer só pode aparecer, parece-me, no interior de um campo de forças reais (FOUCAULT, 2008, p. 5-6).

Entendo que, ao comunicar a existência de outros nós, estes se localizam às margens – são vozes que, por muito tempo, foram negadas e invisibilizadas (SANTOS, 2009). Busco produzir um diálogo dos nossos nós, reconhecendo que fazemos parte de um nó institucionalizado por práticas acadêmicas e por discursos que nós mesmos legitimamos, produzimos e afirmamos enquanto práticas sociais, e formalizar esse pensamento com outros pontos sem nós⁸.

Contudo, para constituir esse pensamento, preciso evidenciar que existe uma diferença entre a arqueologia e a história das ciências, que ultrapassa a simples dilatação do campo epistemológico (THIRY-CHERQUES, 2010). O que estabelece a distância entre a história, a história das ciências e a arqueologia é que a última tem como fundamento a ideia de que uma época só pode ser entendida por ela mesma (FOUCAULT, 2001). Estou buscando, portanto, uma arqueologia que se fundamente na emergência dos discursos do saber em geral e da

⁸ O mais característico do modelo de pensamento é a lógica de exclusão de outros sujeitos e seus saberes. Assim, se não houver um diálogo com outros saberes, com outros nós, não há possibilidade de copresença dos dois lados da linha, dado que, para haver prevalência, um dos lados necessariamente esgota todo o campo da realidade relevante (SANTOS, 2009). Logo, “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2009, p. 30-31).

articulação entre eles em uma época, isto é, existe uma coerência de uma *episteme*⁹ quando esta corresponde a um momento determinado.

Essa é a primeira definição com que começamos a nos aproximar entre as noções de *episteme* e arqueologia, pois o discurso é um acontecimento histórico que é formado pelas ligações de unidades de análises funcionais, os enunciados (FOUCAULT, 1996, 2008a). Estes, constituem um conjunto denominado de formação discursiva, que podemos visualizar como um feixe de relações em série descontínua e regular que dão a possibilidade de certas coisas serem ditas ou não em um determinado tempo e espaço.

Nesse sentido, Foucault (1996) é um conjunto de pensamentos que são oriundos de relações de poder entre os indivíduos de uma determinada esfera social, defendendo e legitimando as ideologias de quem as promove. Assim “[...] o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder (FISHER, 2001, p. 199). Um discurso é então um produto da sua época, do poder e saber de seu tempo (BORDIN, 2014).

Diante disso, os discursos são vistos de maneiras diferentes se olhados em diferentes partes na rede de saberes, já que Foucault (1996) aponta que o discurso teria o poder de produzir saber e verdade, sendo que o discurso forma o objeto. É preciso considerar que o discurso, nas suas condições de possibilidade, é limitado por procedimentos de controle e delimitação, pois estes se apresentam tanto de modo externo por meio da exclusão, como de modo interno, por meio da classificação, ordenação e distribuição. Dessa maneira, Foucault (2001) diz que em cada sociedade é preciso reconhecer qual o regime de verdade que qualifica um discurso como verdadeiro, quais discursos acolhe e faz circular [pois o discurso circula] como verdade, reconhecendo que suas técnicas e procedimentos são utilizados para a obtenção de uma verdade.

Como provocação desse trabalho, é necessário, como pontua Freitas (2009) inserir o sujeito na trama [rede] de saber-verdade-poder. Assim o sujeito que carrego em meus ditos não é uma substância estagnada, um sujeito absoluto, mas que se assume enquanto uma categoria de forma, forma-sujeito. Dessa maneira, considero que o sujeito como um objeto de

⁹ Entendo, assim como Thiry-Cherques (2010, p. 225), que “a *episteme* é a articulação de múltiplos sistemas e estruturas em oposições, distâncias, relações de múltiplos discursos científicos. É o paradigma [...] o qual se estrutura, em uma determinada época, os múltiplos saberes, que por esta razão compartilham, a despeito de suas especificidades e dos diferentes objetos, determinadas formas ou características gerais”. A *episteme* provém de uma dada época em que os diversos saberes e conhecimentos de um dado momento se articulam em torno de e a partir de um *a priori*. Segundo Foucault (2008a, p. 214) “A *episteme* não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas”

conhecimento não se faz em uma análise do sujeito, mas em uma investigação sobre as condições que possibilitem que esse indivíduo exerça sua função enquanto sujeito. O sujeito se torna parte de um conceito de que este ocupa um lugar nas instituições e nas práticas não discursivas que emitem discursos (ARAÚJO, 2006).

É válido pensar que essa condição que é dada ao sujeito, de ocupar a emissão dos discursos, pode ser considerada por uma variável, sendo o sujeito uma variável de discursos. Por isso, há antes do sujeito um “diz-se”, um discurso que precede o sujeito que fala – portanto, um *a priori*. Assim, é fundamental investigar o sujeito e emergir suas vozes diante de sua inserção na rede de saberes. É condizente realizar uma abordagem que apresente esses sujeitos investigados a nós e suas relações com os seus saberes.

2.2 RELAÇÕES: REDE DE SABER E DE PODER

As relações que acontecem na rede estão essencialmente ligadas ao saber e ao poder¹⁰, na medida que essa rede efetua uma ordenação geral no mundo, nas instituições, na sociedade, em determinado governo [Estado] e até mesmo dos próprios sujeitos que constituem essa rede de relações. Aqui, essa estrutura admite a compreensão de vários pontos [nós] importantes, uma vez que já é entendido que, fundamentalmente, esse poder é relacional e permite ser interligado ou não aos outros nós. A discussão que construí aqui não tem como objetivo dizer se o poder é bom ou ruim, pois

Sabe-se muito bem que o poder não é o mal! Considerem, por exemplo, as relações sexuais ou amorosas: exercer poder sobre o outro, em uma espécie de jogo estratégico aberto, em que as coisas poderão se inverter, não é o mal: isto faz parte do amor, da paixão, do prazer sexual (FOUCAULT, 2006, p. 284).

Foucault põe sob análise o poder, o direito e a verdade num triângulo em que cada elemento mencionado se encontra em seus vértices. Busca assim demonstrar, que o poder age com o direito, pelas formas que a sociedade se coloca em movimento, isto é, se há um rei, há súditos, se há leis que operam, há também os que determinam e os que devem obediência (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 370). O poder como verdade vem se instituir ora pelos

¹⁰ A palavra poder provém do latim “vulgar potere”, substituído do latim clássico “posse”, que vem a ser a contração de potis esse, “ser capaz”, “autoridade” (FERREIRINHA; RAITZ, 2010). Na prática, a etimologia da palavra poder torna sempre uma palavra ou ação que exprime força, persuasão, controle, regulação.

discursos a que é destinado produzir, ora pelos movimentos que se tornam vitimados pela organização que os acomete e, por vezes, sem a devida consciência e reflexão.

Trata-se de captar o poder em suas extremidades, em suas ramificações, captar o poder nas suas formas e instituições regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassam as regras de direito que o organizam e delimitam (FOUCAULT, 2001). Desse modo, o poder é entendido como uma ação sobre ações, em que discorrem em relações de poder postas, seja pelas instituições escolares, prisões, quartéis, como o próprio governo [Estado], na qual ocorre a disciplina. Assim, esse poder acontece em um plano que se ramifica por todos os fios da rede de saberes e não podem ser vistos como pontos fixos.

Essa é uma formulação importante que Foucault (2001) admite em seus estudos, o poder é uma relação. Estas relações de poder [força/ação] são assimétricas, mas o diferencial dessa assimetria é que o poder permite que uma força prevaleça sobre a outra, e este elemento de desequilíbrio pode ser modificado, invertido (SANTOS, 2016). Conceber o poder como uma relação é afirmar sua existência exclusivamente como um ato, uma ação. Por isso, admite que o poder atravessa o tecido social como um todo e não é apenas centralizador de nós específicos da rede.

Contudo, o poder não apenas exerce a função de repressão e opressão, mas também a atividade positiva de produção. Diante disso, temos visto que o poder constrói múltiplas possibilidades e condições de sermos sujeitos. E é por entre essas vias que o poder, enquanto possibilidade de produzir, pode vir a buscar uma simetria nas relações com outros sujeitos enquanto, também, produtos de um saber.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2001, p. 8).

Portanto, o poder é um produtor de coisas, ele produz discursos, diferentes formas de saber e induz a prazeres. Logo, essa é uma rede produtiva que atravessa todos os sujeitos que se constituem nela. Enquanto que o poder é visto, por alguns, como uma força que reprime, oprime, manipula e exerce condições disciplinares nos indivíduos – que nem sempre o é, mas também é –, o poder também provoca, ao atravessar os corpos imersos em suas redes (VEIGA-NETO, 2004, p. 74) e se transforma por meio de ações.

De uma maneira simplificada, ele se manifesta como um agente (uma ação) capaz (que tem capacidade) de alterar o estado de um corpo. Pode-se entender tal capacidade como um poder de força, de modo que faz sentido chamarmos de poder a uma ação que se exerça sobre o estado de um corpo. É isso que Foucault entende por poder: uma ação sobre ações (VEIGA-NETO, 2004, p. 74).

A rede que é entrelaçada por fios em suas mais diversas abstrações, constitui relações que se estendem por todo o tecido social e qualquer mudança [ação/poder], por mais minúscula que o seja, corresponde a uma transformação nos fios [ação ocasiona reação] e, uma ação estratégica em um determinado ponto [local], no espaço, pode desmembrar diferentes reações na rede. Se pensar em uma máquina - para fazer uso de um exemplo comum -, uma engrenagem ao girar, movimentando outra, produzindo um movimento cujo produto final seria a reação esperada de sua ação [efeito].

É importante analisar, nesse momento, que as relações consideram as ações políticas, históricas e as práticas que estão no enfoque de um determinado arquivo¹¹ por um determinado saber. Isto encaminha a noção de *episteme*, de Foucault (2008a), em que a epistemologia é caracterizada por vários saberes, não necessariamente racionais e positivistas, mas que envolvem relações em que em determinado momento o discurso ganha forma e poder.

Embora eu esteja comentando sobre a rede em seu exercício de poder, pensemos que essa rede também se abre para os saberes. O saber assume um ponto importante no que tenho buscado contribuir aqui nos meus escritos e, por isso, penso em já esclarecer sobre os saberes que se constroem e tecem essa rede. “O poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1996, p. 30). Contudo, é importante ressaltar um esclarecimento que Deleuze (1997) traz sobre o poder e o saber.

O poder delinea uma segunda dimensão irreduzível à do Saber, embora ambos constituam mistos concretamente indivisíveis; mas o saber é feito de normas, o Visível, o Enunciável, em suma, o arquivo, enquanto o poder é feito de forças, relações de forças, o diagrama. Por que Foucault passa do saber ao poder? É possível responder, desde que se entenda que essa passagem não é apenas uma mudança de tema. Foucault parte de uma concepção original que ele se faz do saber, para inventar

¹¹ “O arquivo contém a *episteme*: o conjunto de relações que liga os diferentes tipos de discurso, correspondentes a uma época. Depois, integrará os dispositivos, que incluem o social não discursivo” (THIRY-CHERQUES, P. 224). Foucault (2008a, p. 147) “O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa”.

uma nova concepção de poder. O mesmo acontece e com mais razão no caso do 'sujeito' (DELEUZE, 1997, p. 115).

Diante disso, podemos agora compreender a noção de saber em Foucault (2008a) em que entende que

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2008a, p. 204).

Ainda com relação ao saber, [des]amarra central da minha discussão, Foucault (2008a) considera que este difere da ideia de conhecimento, pois não há um julgamento se é verdadeiro ou falso. O saber se assume externo aos nós e não antecede as formações discursivas das ciências. Dessa maneira, o saber é efeito de uma unidade da formação discursiva. Sob a fase da genealogia de Foucault, este parece colocar a impossibilidade de se pensar em saber sem o poder: todo saber se amarra, nessa rede, a um poder. Contudo, essa relação não é uma causalidade de efeitos de um sob o outro, mas é um gerando o outro, em um encontro, como um entrelaçamento (SILVA, 2006).

Se trazermos para a discussão os saberes e os conhecimentos das ciências modernas [científico], vamos, de antemão, notar que esses se misturam, mas, ao mesmo tempo, não se misturam. Apresentarei, portanto, o caráter que difere o conhecimento do saber. Não acredito que os conhecimentos e os saberes constituem a mesma rede, talvez pelo medo de criar e cair em uma armadilha de homogeneidade e monocultura de saberes. Creio que são diferentes, não constituem a mesmas bases epistemológicas, mas um não se sobrepõe ao outro e essa relação entre conhecimento científico e saberes não científicos [lê-se saberes locais para esta dissertação] podem buscar equidade ou simetria em suas aproximações.

Caso o movimento fosse contrário, o dito anteriormente representaria um epistemicídio, que desperdiça a experiência social e reduz a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Porque

Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se auto-definindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indirecto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem auto-governados. A perda de uma auto-referência genuína

não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10).

Mesmo que eu esteja afirmando que ambos, conhecimento e saber, sejam diferentes em seu campo epistêmico, não estou delimitando ou separando o que é saber do que não é, do que é conhecimento do que não é. Veja, é apenas uma maneira de conferir legitimidade para ambos os campos, torná-los visíveis e buscar enfrentar dicotomias que foram produzidas pelas ciências modernas, pela necessidade de que essa relação seja transformada pelo diálogo intenso, por debates específicos e produção de saberes por outros vias que não as das ciências. Assim, não reduzi um nem o outro, mas os equivali em termos de formações discursivas importantes para a criação de novas utopias.

Outra questão que busco levantar em uma análise do saber-poder-verdade, é considerar as resistências. As lutas surgem na resistência, enquanto força dentro da própria relação de poder. Onde há poder, há resistência, sendo, portanto, necessário reconhecer o caráter relacional das relações de poder. Estas não podem existir em função de uma multiplicidade de pontos de resistência, que estão presentes por toda a rede. Sendo assim, “os pontos, os nós, os focos de resistência distribuem-se no tempo e no espaço de modo irregular, de forma pulverizada, atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais, podendo provocar o levante de grupos ou indivíduo” (GRABOIS, 2011).

Ao mesmo tempo que as relações de saber e de poder se expandem pelas margens da rede, o poder “acaba por formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizadas exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais” (FOUCAULT, 1988, p. 92). Não se considera o poder como uma propriedade, mas sim como uma estratégia (DELEUZE, 2005), sendo, nesse sentido, que as resistências se movimentam pela rede.

Não há como negar que muitos sujeitos participaram e contribuíram, por meio de uma atuação impecável e legítima, em democratizar os espaços. A rede, por intermédio das próprias relações que ocorrem no tecido social, trouxeram mudanças significativas em seu próprio balanço. Sujeitos conseguiram desamarrar os nós que os aprisionavam e lutar por seus direitos. Posso dizer que o século XX permitiu que muitos pontos pulassem de um nó para o outro, formalizando uma nova força – por assim dizer –, então, setores econômicos, políticos, sociais e espaciais modificaram seus formatos. Transformações na tecnologia e na sociedade, nos

elementos de informação, e até mesmo a fluidez do capital ocorreram, o que contribuiu para um aprofundamento das contradições socioespaciais, seja na inclusão precária de grupos sociais, seja nos conflitos étnicos, políticos ou na ampliação das crises econômicas e na extinção de direitos trabalhistas historicamente conquistados.

A questão é que estas contradições fortaleceram protestos e reivindicações em todo o mundo, através não apenas de grupos historicamente excluídos, como os vistos na América Latina, mas também de intelectuais comprometidos com mudanças sociais. Essa conjuntura que as relações formalizaram permitiu a ascensão das mobilizações populares, bem como de novas perspectivas de reivindicação, numa construção de rede heterogênea. Contribuiu até mesmo para sujeitos que se encontram à margem da rede considerarem que o seu tecer é relevante para a composição dos fios e dos nós, tanto quanto as grandes cidades urbanas consideram seus afazeres.

De acordo com Freire (1997) o educador deve estar comprometido com os indivíduos ou grupos marginalizados, buscando a formação política e a conscientização dos sujeitos. Também esclarece que

Os educadores e grupos populares descobriram que a educação popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 1997, p. 28).

Para que as resistências se mobilizem pela rede através de seus saberes, faz-se necessária a conscientização dos grupos marginalizados, proporcionando “[...] uma concepção de mundo crítica e consciente, para que os seus agentes não sejam meros reprodutores da ideologia dominante, e sim agentes transformadores da sociedade vigente” (SOUZA, 2005, p. 97). Desse modo, as próprias relações que acontecem na rede mobilizam os sujeitos a se enxergarem como participantes ativos do processo de construção de seus fios e de seus nós. A criticidade do sujeito está em compreender sua posição no mundo e que suas ações estão atreladas, por suas tomadas de decisões, à tessitura que compõe o tecido social, não apenas de sua parte [local que está inserido], mas de um todo.

Com isso, buscarei abordar como as margens podem contribuir para a produção dos fios da rede, comentando sobre as resistências que os sujeitos construíram e consolidaram em seus territórios de luta para que suas vozes fossem escutadas pelos outros nós da rede. Diante

disso, é necessário entender que foram necessários muitos balanços no pano para que os movimentos ocasionados pelas margens alcancem os centros do tecido. Muitos fios foram desmanchados para que as vozes de outros nós fossem reconhecidas como legítimas de seus saberes.

2.2.1 Margens, Esquinas e Lugares: onde recaem as possíveis resistências

Pensar sobre os lugares, as margens e as esquinas é pensar o mundo. É poder refletir essa rede que se estende e que contém retalhos coloridos, tecidos pelas mãos de outros sujeitos, que não são as nossas, mas são tão importantes quanto. O conjunto dos retalhos que vão formando o tecido, são coloridos, repletos de desenhos, de imagens, relevos e, até mesmo, pedrarias. Esses são os lugares, muitas vezes deixados de lado, mas que se juntam aos seus pedaços, compõem uma manta rica em detalhes.

A interpretação que se faz dos lugares pelos fluxos e fixos (SANTOS, 1988), é a de um pensamento de caráter geométrico. Essa imagem nos indica que é possível, a partir do espaço, a conexão com fluxos, pois fornecem todo o tipo de demandas globais, pelos pontos, linhas e feixes dessa relação espacial. É uma geometria que permite a concretude homogênea dos saberes, mas também pode romper com a visão dominante de tomar um caráter singular do território por heterogêneo.

Por sua vez, e por diversas razões, os lugares possuem muito destaque, sendo importantes para todo e qualquer tipo de processo que se queira realizar. Acontece que, com isso, “pouco restou do que se imaginou como resultado desse manto abstrato que, em princípio, foi tomado como o que veio, sob o nome de globalização, para neutralizar o espaço, homogeneizar as diferenças e as desigualdades, suprimir os lugares, os valores e as identidades” (HISSA, 2006, p. 9). Os retalhos foram se desmanchando, sucumbindo aos processos do mercado, deixando de ser tecidos por mãos humanas, e começando a ser feitos por maquinarias, “o passado não mais existiria para as culturas alternativas: restaria um futuro comum, de contornos nitidamente mercantis, como se fosse esse um destino inevitável para todos” (HISSA, 2006, p. 9).

As cidades [urbanas; capitalistas] oferecem contornos diferentes para cada lugar da rede. Em sua centralidade, busca ordenar as relações de dominação e subordinação-resistência, através de uma multiterritorialidade. Para alterar e compreender a magnitude dessa afirmação, é necessária a capacidade de mudar os pontos na rede, dar margens aos centros, dos centros às

margens, para conseguir olhar os efeitos que acontecem em rede. Mesmo as ciências, de maneira geral, que reivindicam críticas – e, com elas, as análises feitas por muitas organizações de esquerda, partidos ou sindicatos –, tendem a adotar uma posição analítica “de mão única”, do centro para a periferia (TEIXEIRA; BARTHOLL, 2015).

Esse olhar representa uma falsa interpretação a respeito dos locais marginalizados, uma vez que os sintomas dessa “miopia” social é a negação do protagonismo dos sujeitos periféricos na produção do espaço e na sua própria emancipação. Além disso, essa visão considera que a marginalidade traz algo menos eficiente ou improdutivo economicamente. Por exemplo, marginal remete a socialmente perigoso ou, nas leituras assistencialistas, “carente”, bem como politicamente anódino ou conservador (“lumpen”), moralmente desajustado (“imoral”), e se relaciona com as ideias de “informal”, “ilegal” e “clandestino” (TEIXEIRA; BARTHOLL, 2015, p. 11). São palavras que denotam uma visão distorcida construída pelos grupos que estão centralizados [dominantes].

Esse é um detalhe importante que é necessário ser levantado, pois ao dominador não convém, em sua percepção de mundo, concluir que ele é parte crucial do problema na relação centro-periferia, fazendo ainda menos sentido que ele proponha os caminhos que conduzam à uma superação da sua posição de dominador – não interessa a ele sair desse local, pois é a periferia que precisa mudar e não os agentes centrais. O problema está na periferia e é da periferia! Não pertence ao centro as ideias de mudança, mas sim os locais marginalizados, que precisam receber melhorias ou serem inseridas ao sistema (TEIXEIRA; BARTHOLL, 2015). Pergunto eu, qual sistema?

A noção de urbanização também remete a uma posição epistemológica, pois entende-se que com as mudanças no espaço da periferia, com os olhares das cidades, alcançaria uma “maior” justiça socioespacial. Considera-se que as existências das relações de dominação mantenham-se na manutenção de centros e periferias, e um pensamento crítico acerca dessa contradição é concluir que o que se deve mudar não são nem as periferias e nem as cidades, mas as relações de subordinação que relegam os vastos setores urbanos a uma posição marginalizada da rede. Nas palavras de Marcos (2008) trata-se de construir uma cidade onde não haja nem centro e nem periferia.

Santos (2011, p. 59) comenta que “das margens se vêem melhor as relações de poder” em um jogo de produção dos espaços. Mesmo que as análises sejam carregadas de críticas às cidades, muitas vezes, continuam produzindo discursos e olhares coloniais e levantando

propostas colonizadoras, sendo que “policiar e urbanizar é a mesma coisa” (FOUCAULT, 2008b, p. 453), reafirmando a continuidade, em vez de pensar a possibilidade de ruptura no sistema de dominação vigente. E mesmo que eu afirme que as periferias devem ser vistas e reconhecidas como produtoras de espaços de saber, meus olhares podem me enganar, pois ainda assim, continuaria a ser uma voz da cidade para a periferia e manteria os locais à margem, em segundo plano. Portanto, essa é uma problemática que enfrento no *eu* com o *dito*, uma contradição do próprio lugar que fala – em uma autoridade que não me cabe, mas ao mesmo tempo, cabe como produtora de um escrito¹². Outro ponto é que o *eu* e os *outros* podem criar uma armadilha na própria ação pensada de “melhoria” para periferia. A exemplo disso,

Zibechi demonstra como setores políticos tanto conservadores quanto progressistas se revezam na tarefa de manter as periferias sob controle, mostrando, ainda, como os próprios progressistas, através dos partidos de esquerda no poder, têm desenvolvido instrumentos de controle que chegam a ser ainda mais sofisticados que os dos seus concorrentes conservadores (TEIXEIRA; BARTHOLL, 2015, p. 13).

Por isso o dizer é um risco que se corre e exige coragem, pois qualquer alteração na rede é passível de consequências que, embora achemos conhecer o alcance, pode ser uma morte significativa para outras epistemologias dos saberes, justamente por agirmos num impulso do modelo em que estamos inseridos.

Esse modelo foi pensado justamente pelos centros da rede, pois são esses lugares que são os “centros de decisões”. Assim, o que foi construído, foi edificado por processos puramente competitivos e lucrativos, e entende-se que “muitos lugares passam a ser inseridos a uma competição que seja escolhida para entrar em movimento de globalização mercantil e criam-se a chamada guerra de lugares” (VAINER, 2002, p. 20). Esse modelo não é pensado apenas no mundo que vise a entrada para o mercado do trabalho, mas também para as instituições escolares, que se veem obrigadas a seguir currículos que produzam sujeitos para esse modelo de mercado.

[...] o currículo sempre funcionou tentando, entre outras coisas, subjetivar-nos como sujeitos centrados, para os quais haveria sempre um lugar específico num mundo disciplinar e homogeneamente quadriculado e hierarquizado. Assim, a identidade foi, durante muito tempo, vista como um atributo da “alma” de um sujeito pensado como unitário e estável (VEIGA-NETO, 2002, p. 181).

¹²“Será preciso coragem para fazer o que vou fazer: dizer. E me arriscar à enorme surpresa que sentirei com a pobreza da coisa dita. Mal a direi, e terei que acrescentar: não é isso, não é isso!” – Trecho retirado do livro de Clarice Lispector “A Paixão segundo G.H”.

E, mesmo assim, essa geometria e recorte temporal dos lugares parecem continuar persistindo em pensar um “[...] sujeito centrado, coerente e estável, dono de uma identidade única e perene. A lógica dos mecanismos envolvidos nos processos de diferenciação indenitária, a rigor, não se modificou na passagem para a Pós-Modernidade” (VEIGA-NETO, 2002, p. 181). Mas as diferenças culturais, os sujeitos multifacetados, estão cada vez mais expostos a práticas sociais e a grupos culturais diversos, pois se o mundo muda, os lugares também mudam. Por que os mecanismos continuam os mesmos? Por que exigem uma escolarização que seja organizada e pensada da mesma forma que antes, na antiguidade?

Essa seleção, esse sistema que forma os sujeitos pelos processos institucionalizantes e globalizantes, acometem os sujeitos dos lugares também marginalizados, já que o currículo é o mesmo para todos. Em consequência disso, esses sujeitos também sofrem por esse processo mercantil de educação. São os “centros” tomando decisões por todos, lançando em outros espaços, via políticas de Estado, uma negação do acesso e dos privilégios que os outros detém (LEFEBVRE, 2008). Assim, é comum sujeitos das margens se deslocarem para o centro, pois o desejo é o de uma “vida melhor”.

Na década de 1960, os interesses estavam concentrados em atender apenas uma parcela da população, a elite brasileira. Com a preocupação com relação ao crescimento do número de “favelados” nas periferias dos grandes centros urbanos, a Educação Rural foi adotada pelo Estado brasileiro como uma estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade (HENRIQUE *et al.*, 2007). Um exemplo que posso citar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, em que no seu art. 105, estabeleceu que os poderes públicos instituirão e ampliarão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e ao estímulo de vocações profissionais (BRASIL, 1961).

Compreendo que a educação é reconhecida, especialmente pela elite brasileira, como estratégia que ao mesmo tempo moderniza a agricultura e contém o fluxo migratório dos sujeitos para as cidades. Porém, não se considera que em sua construção e planejamentos educacionais levem em conta projetos voltados para os sujeitos do campo. Entre intervenções educativas e sociais, tanto para adultos como para os menores, “sutilmente” delineava-se um perfil de estudante para área rural, buscando instruir aquele que vivia no campo com o formato rural para ali permanecer e produzir (CAVALCANTE, 2010, p. 554). Nesse mesmo espectro, temos, na época de 70, propostas curriculares que tentavam adaptar o sistema de trabalho dos agricultores familiares ao sistema dos grandes latifundiários, sempre baseados numa produção

de larga escala (BARREIRO, 2007). O cenário, portanto, é construído de maneira contraditória, principalmente no âmbito social e cultural.

A quem interessa o “sucesso” das escolas do campo? O que existe enquanto possibilidade de construir uma história que se fundamente no reconhecimento dos sujeitos do campo enquanto sujeitos que conhecem suas histórias, seus direitos e deveres sociais? Na lógica do capitalismo, de um mundo em que existe hegemonia entre grupos sociais, o sujeito do campo, resguardado por seus direitos, é considerado que não precisa ser formado em qualquer canto do país, bastando-se no ruralismo pedagógico e prático. Sendo o ruralismo um quintal [local] que produz, que exporta e que alimenta o urbano e, dentro da lógica urbanocêntrica, as cidades são referências de cultura e conhecimento socialmente construídos e reconhecidos. As cidades constroem e vendem a imagem de que são locais de produções importantes e relevantes para a constituição de uma sociedade. “O rural abriga a todos em sua quase ‘benevolente’ abundância natural, a cidade o contempla de longe, tanto no olhar distante, como na construção simbólica de distantes mundos e privilégio” (CALVANCANTE, 2010, p. 555).

Esses locais esquecidos, se dobram na rede em esquinas, que no fim são marcados e limitados por um processo de construção histórica. Não porque o quiseram, mas porque assim foi acontecendo a geometrização dos espaços [periféricos e centrais¹³]. Pois nesse espaço geométrico, o que se observa é uma relação “no sentido de que um bom país é, em poucas palavras, um país que tem forma de círculo, e é bem no centro do círculo que a capital deve estar situada” (FOUCAULT, 2008b, p. 14). Não estando no centro, as cidades não poderiam exercer as funções que lhes são destinadas. Já os que estão na extremidade, não possuem acesso, pois até isso lhes é negado.

A fragmentação das redes na contemporaneidade deixa evidente que a exclusão e a segregação acontecem de maneira muito “naturalizada”, como se fosse “algo já dado” a aqueles sujeitos que vivem em cada território, fundamentada na exacerbação da negação do outro. São “sujeitos periferizados: aqueles que a cidade rejeita e expulsa do seu espaço central de cidadania e cria privilégios, já que, nesse centro, pequeno núcleo de ação e de poder, não cabe a diversidade de sujeitos imersos nas predatórias relações capitalistas de produção” (MELO;

¹³ Referência do livro “Territórios em Resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas”, de Raul Zibechi.

SANTOS, 2008, p. 287). Esses sujeitos, portanto, vivenciam em seus próprios lugares, nos quais foram marginalizados, e experienciam da sua forma e da sua maneira o mundo.

A valorização dos saberes se fortalece pelos próprios sujeitos que os produzem e, também, são frutos dessa rede de saberes. A valorização se dá em um território vivo, em que são capazes de trânsito as mais variadas formas de comunicação e diálogo entre os sujeitos, colocando, portanto, os saberes em intercâmbio de uns com os outros. Essa criação fortalece a rede, mas sobretudo cria pontos de resistência nos próprios territórios em que os sujeitos vivem, permitindo transformar, da sua maneira, as problemáticas e as dificuldades que emergem do local que habitam. As novas referências que chegam para esses sujeitos do campo, da ilha, e da floresta, devem ser ressignificadas por eles, por outras racionalidades, saberes ainda inéditos, e não como saberes dados pelas ciências modernas.

O saber gerado significa uma nova concepção de sujeito, que não apenas tem capacidades e habilidades, mas que contribui para a criação de heterogeneidade para a rede e para a valorização dos diferentes espaços de saberes. Dessa maneira, o saber não pode ser visto como necessitado dos conhecimentos científicos para existir, para viver no mundo e interpretá-lo. Mas, entrelaçando-se ao conhecimento, torna-se uma ferramenta poderosa para as lutas e enfrentamentos que emergem das perspectivas dominantes.

Não que seus territórios também não possuam conflitos, egoísmo, vaidade, convicções, mas ainda assim possuem a disponibilidade a aprenderem uns com os outros, na coletividade, na integração com novos e outros saberes. Hissa (2009, p. 44) aponta que “outra epistemologia [...] demandaria uma transformação de nós mesmos para que pudéssemos pensar a partir das nossas mutilações já naturalizadas. Somente assim poderíamos pensar e caminhar na direção de outro mundo”.

É urgente pensar por outros modos e “o melhor a se fazer é conhecer a história (genealógica) dos mecanismos que nos sufocam, dominam e nos mantêm presos até a nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2010, p. 150). Assim, seria “ver-nos como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre caso, um mundo entre mundo” (GEERTZ, 1997, p. 30). Seria, então, possível existir o diálogo, entendendo que cada lugar é seu próprio mundo. E sem essa compreensão não existiria diálogo, apenas confronto de saberes, imposição e apropriação de um sobre o outro.

Olhar a diversidade de outros sujeitos e seus saberes, trata-se de um processo de reconhecimento ainda frágil, superficial e até mesmo insuficiente. Não se trata de resgatar e

muito mesmo tolerar esses saberes, pois “tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concebe, e essa não é uma relação de equidade, mas de superioridade de um sobre o outro” (VISÃO LITERÁRIA, 2020), também pensando “[...] o que é a tolerância? A tolerância, pois bem, é precisamente o que exclui o raciocínio, a discussão, a liberdade de pensar sob a sua forma pública, e só a aceita – e a tolera – no que concerne ao uso pessoal, privado e oculto” (FOUCAULT, 2010, p. 36). Dessa forma tolerância é uma hipocrisia (GEERTZ, 1997), uma ideologia que ainda mantém e continua a afirmar as posições colonialistas.

Nas margens e nas esquinas, os diálogos são a negação da ideologia da tolerância. Não se admite a imposição das tomadas de decisões que não partam dos próprios sujeitos do local, pois devem ser realizadas em pé de equidade, em uma busca por relações simétricas, que pressupõe a legitimidade de todo e qualquer saber, isto é “todo saber é saber e todo conhecimento pressupõe um saber”. O lugar é a própria resistência, pois ele é um território vivo, repleto de relações de sujeitos que dialogam e que reinventam a sua maneira de viver no mundo. Santos (2004, p.14) diz que “o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro”.

Com a renovação e a reavaliação das heranças dos saberes sobre o presente e o futuro, faz pela “força política e social dos lugares que impulsiona e pode impulsionar práticas de diálogos de transformação. Novo mundo feito de novos sujeitos: ‘reside aí a força do lugar, que é a força dos seres humanos que o vivenciam’ (MELO, 2006, p. 70).

Tudo o que aqui já foi dito, é justamente que os lugares se conectam ao mundo, são eles que movimentam todo um território e provocam mudanças significativas, uma vez que se mexer em uma parte, mexe-se em tantas outras, pois as redes são interconectadas (SANTOS, 2006a). É justamente nessa rede, que não deve ser vista nem como fechada pelas determinações que a estruturam [podendo ser globais], nem como campo totalmente aberto, para poder se construir alternativas (VAINER, 2002, p. 28). Essas alternativas, diferentes entre si, são construídas pelo próprio movimento de tecer esses fios da rede, de se [des]amarrar dos nós e se abrir para possibilidades de mudanças e transformações.

No território, nos espaços e nas esquinas, “onde há poder, há resistência, sendo que um coexiste do outro” (FOUCAULT, 1999b, p. 337). Sempre podemos modificá-lo, em detrimento de suas condições e segundo suas estratégias precisas. O campo no qual se espalha o poder não

é, pois, o de uma dominação. Isso deve ser deixado em evidência, uma vez que não estamos mais falando sobre dominador e dominado, mas “em toda parte estamos em luta” (FOUCAULT, 1999b, p. 337) e em toda extensão vamos nos rebelando, dominando espaços que criam pontos de resistência nos territórios e que se estendem por toda a rede de saber.

Esse poder atrelado ao campo das resistências, não é um poder fixo em apenas um nó, mas é conduzido nas superfícies dos fios e em outras instâncias da rede. Não se faz onipresente, mas potencializa-se em seus limites e esboça-se em processos relacionais, mesmo que assimétricos. Assim, as propostas construídas sobre uma percepção em rede, buscam construir campos em que as relações de saber e de poder sejam simétricas, onde tanto os territórios marginalizados e os centros se abram para um diálogo em que os sujeitos se reconheçam como parte fundamental dessa estrutura.

Em outros territórios, esse mesmo ponto de resistência pode existir, desde que haja o entendimento de suas potencialidades no coletivo e se desdobre em produzir, por intermédio de suas relações, uma multiplicidade de, até mesmo, novos saberes. Assim, criar pontos de resistência que se desempenham no apoio colaborativo e utilizem de suas ferramentas de luta e resistência para se firmarem em uma comunidade que resista e que permaneça com suas heranças tradicionais, não se deixando destruir pelos processos globalizantes e nem pelas ciências modernas.

Aqui, não quero dizer que o ponto que resista a esse processo deva se fechar em si mesmo e negar tudo que vier “de fora”, mas entender suas origens, suas heranças e suas histórias, é fundamental para que essa tradição não se perca. O local faz-se importante para o global, assim como o inverso. Logo, o local não é um simples lugar de impacto da hegemonia, pois possui também sua participação nos processos globais e é a partir desse entendimento que carrega um potencial, em que os “lugares reúnem as possibilidades de construção de ações que, contra-hegemônicas, são alternativas aos movimentos globais hegemônicos” (HISSA; CORGOSINHO, 2006, p. 18).

É na liberdade do se falar franco, no diálogo, que se desenvolve uma rede complexa de relações na qual os fios vão se entrelaçando aos sujeitos, comunicando-os em seus domínios da experiência, e potencializando uma possível reinvenção da sociedade. Hissa e Corgosinho (2006, p. 17) garantem que “nos lugares, nas relações feitas de proximidade, e comunicação pode ser mais intensa e ampliar a possibilidade de vida social”.

Por isso, o que estou propondo pensar nesse momento é que a resistência não se dá separadamente do poder, elas são inseparáveis. Assim, tanto o poder como o saber e a resistência se fundam em uma relação e essa relação está intrinsecamente ligada ao território. O poder é, portanto, resultado dessas relações, como é, na medida [do saber], as relações que estão em todo lugar, atravessando os sujeitos. A resistência é, portanto, a capacidade de criar espaços de lutas e de mobilizar possibilidades de transformações em todo o espaço, em toda a parte, desde que haja uma relação.

Essa busca de simetrias recai nas instituições escolares das margens sociais, como por exemplo a Educação do Campo¹⁴, em que sujeitos do campo, das águas, das florestas se encontram excluídos até mesmo em seus locais. Nessa perspectiva, as narrativas e a história dos sujeitos do campo são fundamentais para a sobrevivência e existência destas pessoas, que se veem em uma realidade excludente e opressora. Assim, o campo é essencial para movimentar lutas e criar pontos de resistência, em que as diferentes formas de expressões e identidades convivam em um conjunto de relações de poder simétricas.

Essas lutas compreendem, como Santos (2006, p.247) diz, “territórios usados, que seriam os espaços nos quais os elementos confluem-se em fixos e fluxos, das ações passadas, e dos presentes, dos ‘sistemas naturais’, e dos ‘sistemas de engenharia’”. Quando falo de território usado, tento buscar, ou enfatizar, o papel da educação na condição da sua existência, enquanto resistência que se forma a partir de seu local, reconhecendo, portanto, a sua importância própria e seus saberes.

Nesse sentido, Santos (2006b) faz uma proposição de ecologia de saberes. Mas não assumo esse propósito neste trabalho. O que é relevante, aqui, é a sua ideia, é o contraponto a um único conhecimento científico, que suscita um conjunto de ideias e misturas, ou melhor, um encontro de saberes, a partir do diálogo entre eles e que se deslocam para o centro. Esse movimento demanda um esforço epistemológico, pois, para que haja o diálogo dos saberes não hegemônicos, com os hegemônicos, exige-se um desdobramento conceitual de mundo, que muitas vezes os “nós” não estão dispostos a realizarem, pois exigiria a criação de novas relações de compartilhamento. Pois é como garante Veiga-Neto (2010, p. 161) “é óbvio que o ‘deixar como esta’ implica bem menos esforço do que o ‘mudar aquilo que está aí’. ‘Deixar como está’ não exige nenhuma engenhosidade”.

¹⁴ Veremos mais detalhadamente no capítulo 3.

A resiliência significa resistir pelas maneiras de se viver e interpretar o mundo, e que existam [os povos] nos campos que são deles, não tomando ou retirando de forma violenta os seus saberes que por anos foram construídos. As ciências modernas devem incluir em seus centros, que elas mesmo destinaram a isso, à capacidade de reconhecer, não como superioridade, mas em visibilizar outros saberes, fazendo de seus efeitos de discursos científicos um caminho que não tenha representação de uma única verdade e que não se sobreponha sob outros saberes não-científicos. A sociedade, formada por diversos fios da rede, define e espacializa-se pelos saberes e pelos poderes, entrelaçados em sujeitos que ao se relacionarem vão pertencendo aos lugares, dando significados, sentidos, e dividindo-se em fronteiras, territórios e até mesmo pelos próprios sujeitos (HISSA, 2002), pelos seus modos de vida. Criam-se, assim, as especificidades e as particularidades de cada local.

Mesmo que pensemos em uma instituição como a universidade, que anuncia a liberdade e apoia as diferenças, vemos que qualquer mudança em seu paradigma nega o diálogo, cria prisões, grades, buscando sempre uma manutenção do conhecimento científico. Como alega Ribeiro (2003), as tradições das universidades não concebem espaços para inovações, aventuras e até mesmo mudanças, porque estas trariam inseguranças e riscos para elas.

Talvez seja “pensar por outros modos” que nos traga indícios de como criar mecanismos para lutarmos por um mundo mais justo. Talvez, ainda nos exijam aprendermos e conhecermos *como* lutar e *contra* o que lutar. Dizia Foucault (2004), que todas suas análises se acentuam no caráter arbitrário das instituições e elas nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos e quais mudanças ainda são passíveis e podemos efetuar.

A prática do pensar de outros modos, ainda que difícil e arriscada, constitui-se num exercício de abertura e humildade intelectual cujas implicações epistemológicas e éticas não são triviais. Trata-se de uma prática que não deve ser tomada como um simples ir contra ou como uma simples busca de um suposto exotismo na diferença. Do contrário, o pensar de outros modos deve ser tomado como uma prática de liberdade intelectual que, se conduzida com cuidado e seriedade, é capaz de sustentar a ação política com uma racionalidade consequente e de tornar mais respirável o ar que se respira (VEIGA-NETO, 2010, p. 163).

Por último, esses esforços, mesmo que venham da força do território vivo, das relações dos sujeitos que acreditam que há uma possibilidade de mudança, que provenham da luta, da resistência, instigam algumas indagações, questiona-se se essas rotas de fuga serão realmente passíveis de mudanças, de libertação, de esperança de um futuro melhor. Indagar sobre essas questões nos atíça a buscarmos sempre uma ação, uma motivação que nos alteie a pensarmos

sobre nós mesmos, sobre o que fazemos e o que estamos fazendo com o próximo. Como diz Veiga-Neto (2010), tudo vale a pena. Cabe a nós reconstruirmos, mesmo que por retalhos, um mundo possível de se viver com respeito às diferenças, um território que dialogue com diferentes saberes, não em superioridade, mas em sua horizontalidade.

2.3 DISCURSOS: EFEITOS DOS FIOS NA REDE

Uma rede nada seria se não houvesse fios que ocupassem todo o tecido social, criando e desmembrando-se para gerar outras partes, recortando-se. Esse movimento é intrínseco à rede e faz parte de muitos territórios nos quais os sujeitos estão inseridos. Esses fios condutores que percorrem toda a extensão do conjunto heterogêneo da rede, comportando diferentes identidades, atravessam saberes e poderes que estão sob efeito de discursos, por meio dos quais eles se constituem como objetos.

Para Ravel (2005, p. 37) “o discurso designa, em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, às regras de funcionamento comuns”. Essas regras do discurso não se apresentam somente de maneira linguística ou formal, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas. Como colabora Ravel (2005), essas regras estão na ordem do discurso e possuem uma função normativa e reguladora, em que organiza os mecanismos do real a partir da produção de saberes, de estratégias e de práticas.

Na arqueologia de Foucault, os discursos não são apenas uma análise linguística, mas uma interrogação sobre as condições de emergência e urgência de dispositivos discursivos que sustentam essa prática. “A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo¹⁵” (FOUCAULT, 2008a, p. 156). Nesse quesito, os saberes encontram-se incorporados nos fios condutores, afinal, é sob esse pano de fundo que o tecido social se forma e as práticas e relações se estabelecem. Portanto, há uma emergência em reconhecer esses

¹⁵Para Foucault (2008a, p. 146) a noção de arquivo ultrapassa a concepção de documento histórico como “[...] uma soma de todos os textos que uma cultura guardou em seu poder, como documentos de seu próprio passado, ou como testemunho de sua identidade mantida.”. O arquivo para Foucault (2008a, 147) é “o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa [...] e não se inscrevem em uma linearidade sem ruptura”. Assim, arquivo é práticas que faz surgir múltiplos enunciados, que estão na arqueologia do presente.

dispositivos de saber que discursam nas práticas sociais e que garantem várias maneiras de se viver no mundo.

Essa malha de proposições e elementos que estruturam e constituem um sistema de relações não é estrita e não se limita, mas possui suas especificidades. Os fios estão ligados às diversas experiências e tradições heterogêneas que se encontram na formação do sujeito. Não apenas os fios, mas os saberes e o poder, dos quais são produzidos os sujeitos. São elementos tratados que se formam por uma prática discursiva¹⁶, para que, eventualmente, se consolidem em um discurso científico (FOUCAULT, 2008a), que especifica-se não apenas pela sua forma e rigor, ou método, mas pelos objetos que dele se ocupa, isto é, de suas técnicas. Assim, os efeitos dos fios são referentes aos discursos científicos, e possuem uma função [ou intenção] de se assumir enquanto verdade, que chegue o mais próximo da verdade que “lhe é própria”, como se diz “caráter de cientificidade”.

Esse conjunto de elementos que se formam de maneira regulada pela prática discursiva e que são indispensáveis na constituição de diversos fios condutores da rede, apesar de muitas vezes não lhes cederem lugar, podem ser chamados de saber (FOUCAULT, 2008a). É esse saber que chamamos de prática discursiva e que tem domínio e constitui diferentes objetos que adquirirão o caráter científico. Ou seja, nas linhas que formam os fios, os saberes também estão presentes em suas práticas discursivas, mas o que terá efeito serão os discursos de caráter científico. Não se trata apenas do caráter científico, mas do caráter do efeito discursivo. Contudo, o que estamos olhando é para o discurso enquanto ciência de verdade.

Nos processos de institucionalização, as linhas são compostas por saberes, junto com o poder, e vão formar os fios que se ligam à rede e ao tecido social. Isto é, um saber, quando institucionalizado, sistematizado e passado por métodos, se torna um conhecimento. Nesse caso, estou me referindo ao conhecimento científico, mas podem ser outros conhecimentos. Assim, podemos dizer que tanto os saberes quanto o poder são pontos de articulação na produção dos fios e que são partes fundamentais para constituir a rede na qual estamos inseridos. Entretanto, “há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida,

¹⁶“Uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados que ‘formam o substrato inteligível para as ações, graças ao seu duplo caráter de judicativo e ‘veridicativo’. Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de fala sobre ele” (VEIGA-NETO, 2017, p. 93).

e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2008a, p. 205).

Em todo caso, o saber é importante, mas muitas vezes é negado pelas próprias instituições que o colocam como “senso comum”. Isso por ele não passar pelo crivo da institucionalização (regras metodológicas, técnicas). E ainda hão de dizer que esse saber, quando enunciado em uma instituição escolar, por exemplo, deve ser “ressignificado”, para que se torne uma razão, ou seja, um pensamento que se aproxime da verdade.

Esses critérios de verdade são descritos por vários autores e postos em crítica ou em defesa da ciência que nos é imposta. Não nego, contudo, que de alguma forma dependemos dessa ciência para exercer algumas práticas e demandas sociais. Todavia, não estou criticando nem defendendo, mas apenas refletindo sobre seu funcionamento e como podemos pensar a partir de outros modos a produção dessa ciência, que muitas vezes nega os saberes como parte fundamental de sua produção. Machado (2006, p. 13), comenta os critérios do conhecimento nas falas de Canguilhem, no sentido de que o verdadeiro é dito no discurso científico e não se reproduz na inscrição das coisas ou no próprio intelecto, “a ciência não reproduz uma verdade, cada ciência produz a sua verdade. Não existem critérios universais ou exteriores para julgar a verdade de uma ciência”.

Logo, a ideia de ciência universal ou de uma verdade totalizante pode se tornar um pensamento ingênuo, pois nega o caráter plural de saberes e até mesmo de identidades e de cultura. Com isso, quando entendemos essa estrutura, afirmamos uma seleção, normalizamos, hierarquizamos e centralizamos os que vão sendo denominados como saberes disciplinares (FOUCAULT, 2005). Foi a partir do século XVIII que houve esse disciplinamento dos saberes, organizados em seus processos internos e colocados cada um em um determinado campo. Com o intento de caracterizar o que era saber e descartar o que não era, foram se homogeneizando os conteúdos, hierarquizados e organizados em uma estrutura centralizadora. Assim, houve uma homogeneização dos saberes, não os diferenciando, portanto, dos conhecimentos científicos.

A ciência não existia antes do século XVIII. Existiam ciências, existiam saberes, existiam também, se vocês quiserem, a filosofia. A filosofia era justamente o sistema de organização, ou melhor, de comunicação, dos saberes uns em relação aos outros – e é nessa medida que ela podia ter um efeito real, operacional, no interior do desenvolvimento dos conhecimentos. Aparece agora, como o disciplinamento dos saberes, em sua singularidade polimorfa, ao mesmo tempo o fato e a regra que agora estão incorporados na nossa cultura e que se chama ‘ciência’ (FOUCAULT, 2005, p. 208).

Então, é sobretudo com o aparecimento das instituições que os saberes começaram a ser selecionados através dos conteúdos. Essa seleção monopoliza não pelos fios, mas por nós, uma espécie de campo institucionalizante, que contém limites instáveis e que criando fronteiras afirma “aqui é e aqui não é ciência”. A partir daí, parece que se negou o saber que fez nascer esse fio, tornando-o um “saber em estado selvagem” (FOUCAULT, 2005, p. 219), sendo excluído e desclassificado. Como diz Foucault (2005), o papel das instituições é selecionar, distribuir, escoar a qualidade e a quantidade dos saberes em diferentes níveis. Esse é o papel do ensino: mesmo com todas as barreiras, o aparelho escala e homogeneiza os saberes que são favoráveis a essa ciência – constituindo assim, as comunidades científicas.

Não há como não admitir que o discurso não constitui uma prática, e é aí que o sujeito aparece, pois ele está inserido nos saberes. Esse efeito dos discursos está, então, no sistema de relações que aparecem e o estruturam. Isto é, o sujeito está inserido nesses discursos, ele nasce nesse mundo da linguagem. Então, a rede de saber está para a linguagem, para os discursos e para os sujeitos, e eles se ligam, se convertem entre si, sendo que esse saber é produto do poder que atravessa esses sujeitos.

Dado que cada um de nós nasce num mundo que já de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos. Para Foucault, o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é o dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para fala sobre ele (VEIGA-NETO, 2017, p. 91).

Na arqueologia do saber, por exemplo, o que Foucault quer dizer é que há um procedimento de escavar [entenda-se camadas] verticalmente os processos descontínuos de discursos pronunciados, discursos [estes] do passado, com o objetivo de trazer à luz fragmentos e ideias que foram esquecidos, para entender “como” e “por quê” os saberes apareciam e se transformavam (VEIGA-NETO, 2017). “Essas homogeneidades são regularidades muito específicas, muito particulares, que formam uma rede única de necessidades, na qual se engendram as percepções e os conhecimentos; os saberes, enfim” (VEIGA-NETO, 2017, p. 48). Assim, o conhecimento passa a ser entendido como produto do discurso, cuja logicidade é construída, por isso sempre problematizada, pois também possui subjetividade. Logo, um discurso nunca estará fora de um acontecimento, por exemplo, pois pelos poderes que são colocados em circulação.

Não se trata de colocar a arqueologia e a epistemologia em uma mesma posição, ou contrapô-las, mas, muito pelo contrário, aceitar que parte de uma reflexão que se insere no campo de um conhecimento científico. Outro ponto importante é afirmar que não estou dizendo que o conhecimento científico deve ser condenado e que não deve ter validade alguma, pois não seria coerente de minha parte. Mas estou buscando refletir sobre sua funcionalidade em uma ordem em rede, em que se coloca como dominante, e questionar sua hegemonia, que nega os demais saberes existentes¹⁷. “Fazer arqueologia é tentar descobrir abaixo das águas, as práticas que sustentam o objetivado” (VEIGA-NETO, 2017, p. 50). Como o próprio Foucault (2008a; 2005) nos aponta, é necessário nos inquietarmos diante dos recortes ou agrupamentos que são familiares e naturais a nós. É possível admitir as distinções de gêneros do saber, as ciências, as literaturas, as filosofias, as religiões, as histórias, as ficções etc. É necessário sacudir essas estruturas de linguagem, de discurso e de palavras que sustentam uma rede de relações que naturalizam todo o nosso modo de vida.

2.3.1 Descontinuidades: [des]apreender os fios

Na procura pelas regras que organizam os discursos, tomadas como práticas complexas e não apenas como continuidades binarizadas que representam objetos, mas a produção desses objetos pelos efeitos dos discursos em suas práticas, vou em direção a uma arqueologia, que desemboca no horizonte dos saberes, não apenas nas ciências, mas nas linguagens, discursos e práticas que estão na ordem dos saberes. Diferenciado-a da arqueologia, Machado (2006, p. 173) diz que “a epistemologia, se situando em uma perspectiva normativa, recorrente, pretende estabelecer a legitimidade de conhecimentos”. Quando Machado (2006) aponta para a arqueologia, ele a define como “a arqueologia, neutralizando a questão da cientificidade, interroga as condições de existência de discursos, mesmo quando os discursos analisados são ou se pretendem científicos” (MACHADO, 2006, p. 173).

Essa rede de saberes é uma estrutura inconsistente, maleável e suscetível a mobilidade. Quando Foucault (1999a) assume a noção de *episteme*, de uma possibilidade de formação discursiva, não há uma necessidade de concretude ou elo que ligue e que se oriente por uma

¹⁷Foucault (1993, p. 206) alega que “[...] uma outra consequência é o facto de que não estou aqui a tentar medir o valor objectivo dessas ciências, nem a esforçar-me por saber se podem tornar-se universalmente válidas. Essa é tarefa para um historiador da epistemologia. Dedico-me, antes, a uma história da ciência que, em certa medida, é uma história regressiva que procura descobrir as práticas discursivas, institucionais e sociais a partir das quais essas ciências irromperam. Tratar-se-ia aqui de uma história arqueológica.”

continuidade dos fios na rede. O que sempre foi construído foi uma história linear, contínua, binária e até mesmo uma formação de conhecimentos que, cada vez mais, se aprofundavam em seus campos, tornando os fios rígidos na formação dos nós. Portanto,

Aquilo que, numa dada época, recorta na experiência um campo de saber possível, define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro (FOUCAULT, 1999a, p. 219).

Uma alternativa é, ou parece ser, apontar para uma história que não tenha esse caráter linear e a-histórico de racionalidade universal. Para Foucault (2008a) as discursividades locais não possuem mais um início demarcado pelo tempo, muito menos um fim estabelecido por uma linha, ou plano, que se transcende. Esse modelo de pensamento oportunizou a dúvida acerca das possibilidades de totalização e ocasionou uma rede de individualizações e séries diferentes que se entrecruzam, se justapõem, sem reduzir-se a um esquema linear e em um único plano. Assim aparecem os fios descontínuos na rede de saberes, em uma cronologia que foge da razão e que se rebela diante de um único fio [teoria/lei]. Cada fio tem a sua história própria e não se reduz ao modelo geral e de uma [e única] visão de mundo, possui consciência e progride em memórias. Essa descontinuidade dos fios na rede tem um papel importante, pois permite aos locais terem memórias e que essas não sejam apagadas.

[...] a noção de descontinuidade toma um lugar importante nas disciplinas históricas. Para a história, em sua forma clássica, o descontínuo era, ao mesmo tempo, o dado e o impensável; o que se apresentava sob a natureza dos acontecimentos dispersos - decisões, acidentes, iniciativas, descobertas - e o que devia ser, pela análise, contornado, reduzido, apagado, para que aparecesse a continuidade dos acontecimentos. A descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história. Ela se tornou, agora, um dos elementos fundamentais da análise histórica, onde aparece com um triplo papel (FOUCAULT, 2008a, p. 9).

Supõe-se que entre todos os acontecimentos nessa rede haja um espaço temporal bem definido e delimitado, no qual os rastros históricos sejam encontrados, a rede seria vista como passível homogeneidade. Seria uma “rede de causalidade permitindo derivar cada um deles relações de analogia mostrando como eles se simbolizam uns aos outros, ou como todos exprimem um único e mesmo núcleo central” (FOUCAULT, 2008a, p. 11).

Contudo, essa perspectiva se põe a pensar e a questionar, problematizando uma série de questões, dos recortes, dos desníveis, dos limites, das defasagens e as especificidades

cronológicas, pois quais seriam as possíveis relações que, em princípio, podem ser feitas desses fios? Quais seriam as possíveis determinações e de que forma poderiam se legitimar essas diferentes séries? Seria possível, a partir de um sistema vertical, realizar um jogo de correlações e de dominâncias? São essas questões que Foucault (2008a) se propõe a fazer, buscando na arqueologia uma maneira de compreender esses saberes que são lançados nos discursos produzidos. É importante salientar que

A história arqueológica nem é evolutiva, nem retrospectiva, nem mesmo recorrente; ela é epistêmica; nem postula a existência de um progresso contínuo, nem de um progresso descontínuo; pensa a descontinuidade neutralizando a questão do progresso, o que é possível na medida em que abole a atualidade da ciência como critério de julgamento de um saber do passado (MACHADO, 2006, p. 155).

No emprego da descontinuidade, da ruptura de limiares, podem aparecer problemas teóricos, pois, no próprio campo das disciplinas, ocorrem incertezas de suas fronteiras, indecisões em seus conteúdos. Perturbações que acontecem na história das ideias, do pensamento ou das ciências, isto é, dos conhecimentos científicos. É necessário, como diz Foucault (2008a), libertar-se de todo um jogo de noções que diversificam o tema da continuidade, pois elas não têm, segundo ele, uma estrutura conceitual bastante rigorosa. Como já foi dito, esses fios são maleáveis, inconsistentes em sua produção, mas sua função tem precisão, ela comporta, se assim posso dizer, uma noção de tradição. A visão de que devemos nos libertar é a de não darmos importância temporal a um conjunto de fenômenos, idênticos, análogos e que permitem a dispersão desse conjunto de fios por toda a rede (FOUCAULT, 2008a). Assim, quando interpretamos o mundo por essas vias, reduzimos a própria história, os sujeitos, as características únicas, a singularidade e as diferenças, bem como as identidades. É como se colocássemos todos em um mesmo plano de origem e sujeitássemos os indivíduos a um fio ininterrupto.

Quando assumimos posturas que compreendem uma visão de linearidade de mundo, de saberes, na qual a rede suporta uma série de causalidades que são demasiadamente influenciadas pelas produções dos fios, temos a transferência desses fios aos sujeitos por méritos, ou fios produzidos pela originalidade do gênio, como decisão que foi apenas única e individual. O poder que atravessa toda essa rede também pode ser confundido com transmissão e com posição que se atribui a instituições ou sujeitos.

Os fenômenos de semelhanças, sistematização ou repetição, que se ligam pela distância e através dos tempos, se propagam por unidades definidas por indivíduos, obras e

noções teóricas (FOUCAULT, 2008a), assim como noções de evolução, as quais permitem reagrupar uma sucessão de acontecimentos dispersos e relacioná-los a um único princípio organizador. A rede decorrente desses cruzamentos é construída em um esboço incoerente, pois tempo, espaço, origem, acontecimentos, fenômenos etc, se encontram em um mesmo plano – tornando uma consciência de nós como um coletivo [comunidade] dentro de certos padrões. Um exemplo é dado por Bachelard (2000, p. 43-44), quando afirma que

A astronomia relativista não sai de modo algum da astronomia newtoniana. O sistema de Newton era um sistema acabado [...] não havia necessidade de subverter de cima abaixo o pensamento teórico para adaptá-lo aos dados da observação [...]. O pensamento newtoniano era de saída um tipo maravilhosamente transparente de pensamento fechado; dele não se podia sair a não ser por arrombamento [...] não se pode dizer corretamente que o mundo newtoniano prefiguraria em suas grandes linhas o mundo einsteiniano. É bem depois, quando nos instalamos de improviso no pensamento relativista, que reencontramos nos cálculos astronômicos da Relatividade – por mutilações e abandonos – os resultados numéricos fornecidos pela astronomia newtoniana. Não há, portanto, transição entre o sistema de Newton e o sistema de Einstein. Não se vai do primeiro ao segundo acumulando conhecimentos, redobrando os cuidados nas medidas, retificando ligeiramente os princípios. É preciso, ao contrário, um esforço de novidade total (BACHELARD, 2000, p. 43-44).

É como se essas vinculações, por meio das quais os sujeitos e os conhecimentos científicos vão se conduzindo pelos fios, se relacionassem em dependência de campos específicos. Trata-se, portanto, de [des]aprender esses fios que constituem um plano único de uma ciência, de uma ordem e que se autocaracteriza como um saber coerente, em cenários distintos e fechados em si mesmos. É uma ilusão de verdade e de realidade colocadas sob uma ótica hegemônica das próprias ciências modernas. Então, convém nos perguntarmos, como propõe Foucault (2005, p. 15)

Quais tipos de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ser este saber uma ciência? Qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem minimizar quando dizem: ‘eu, que faço esse discurso, faço um discurso científico e sou cientista’? Qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar, para destacá-la de todas as formas maciças, circulantes e descontínuas de saber? (FOUCAULT, 2001, p. 15).

É uma possibilidade de colocar em xeque a aparente dicotomia inconciliável entre os fios e os saberes, pela própria postura a que o sujeito se amarra e acredita que decorra de uma verdade dos processos científicos, na qual se reajusta a própria consciência do sujeito produzido por esses discursos de verdade. Na identidade que é atribuída aos sujeitos, estes se autoafirmam

em uma postura que não se reverte em aceitar outros saberes que não os sejam os que os formaram¹⁸.

Esse conhecimento desconhecido, geralmente, um “outro saber”, “o saber não-científico”, quando incluso é enquadrado em um processo disciplinar do que estaria de fora, para lá da fronteira, o que não resulta em sua “absorção”. Resulta, sim, em procurar estabelecer novas fronteiras e abrigar novas categorias, porém sem a efetiva inclusão desses saberes (VEIGA-NETO, 2002). Parece mais uma inclusão excludente, cujo objetivo maior é aumentar o controle sobre o outro, ou seja, é um fio dominando outro fio, pelos nós que vão se entrelaçando – uma guerra de nós com nós mesmos; mas essa tentativa de deixar a relação “simétrica”, nada mais representa que uma inclusão por medo, ou para diminuir o risco que o outro representa [ou pensamos que representa], (BECK, 1996 *apud* VEIGA-NETO, 2002), dos outros saberes com relação ao conhecimento científico.

Com esse “desmonte” nos fios, os discursos de verdade vão se desfiando um a um, e os dizeres são questionados pela sua validação. Isso Foucault (2002) diz que é possível pelo acontecimento, assim

O acontecimento não é substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material (FOUCAULT, 1996, p. 57-58).

É então, reaprendendo pelos fios, em suas práticas descontínuas, que a adoção do conceito de acontecimento aparece e se firma em uma postura não historicista, mas composto por uma rede [base] flutuante dos saberes, dos poderes e dos acontecimentos, bem como dos discursos, das linguagens e das práticas.

[...] deriva na realidade da verdade-ritual, da verdade-acontecimento, da verdade-estratégia, como a verdade-conhecimento no fundo não passa de uma região e de um aspecto, um aspecto que se tornou pletórico, que adquiriu dimensões gigantescas, mas um aspecto ou uma modalidade, mais uma vez, da verdade como acontecimento e da tecnologia dessa verdade-acontecimento. Mostrar que a demonstração científica no fundo nada mais é que um ritual, mostrar que o sujeito supostamente universal do

¹⁸ Na fala de Hall (1997), as identidades podem ser vistas como sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, isto é, como se o que almejamos viesse de dentro, houvesse uma “essência”. Porém, para o pensador, isso não acontece: as identidades são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências que são formadas por uma cultura. A identidade, portanto, depende da cultura na qual o sujeito está inserido, dentro de um contexto histórico, político, social, econômico e assim por diante.

conhecimento na realidade nada mais é que um indivíduo historicamente qualificado de acordo com certo número de modalidades, mostrar que a descoberta da verdade é na realidade certa modalidade de produção da verdade (FOUCAULT, 2006, p. 305-306).

Essa relação que ocorre no entrelaçamento dos fios é apenas um movimento produzido pelos próprios sujeitos. Então, em certa medida, o fio é a construção de um sujeito que cria a sua realidade, a sua verdade, de acordo com as circunstâncias do mundo. Não estamos em posição de mostrar que a ciência é um discurso que tem apenas pretensão de verdade e que ela não seja verdadeira, estamos pensando por outros modos, buscando mobilizar as bases da rede e verificarmos como acontecem os efeitos nos fios em que se produzem nos discursos, suas intencionalidades.

Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Segundo inconveniente: refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito. Enfim, a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infraestrutura ou determinação econômica, material, etc. (FOUCAULT, 2010, p. 7).

A partir da fala de Foucault (2010), a questão de ideologia se desvanece e seus correlatos desaparecem junto, pois a ideia seria de uma ciência que leve em consideração a mudança de pensamento de “eu pensei sobre esse método e cheguei a uma verdade”, para algo como “eu sou produto de uma rede de saber, e produzir uma representação de verdade”. Talvez, seja por aí o caminho, mas se não for, a gente aprende por outras bases, mas sempre entendendo que os fios são produzidos pelo saber e pelo poder e que sempre haverá uma relação de força. O importante é buscar a simetria dos saberes com os conhecimentos, pelo diálogo, pois o confronto acontece em vários momentos, ele ecoa por toda extensão da rede e, se nadarmos contra isso, talvez, encontraremos territórios com múltiplos saberes.

A questão que deixo em aberto ao leitor, neste tópico, é aprendermos a nos [des]apreender desses fios, aprendermos a nos [de]formar de tudo que é dado. O dado é aquilo apontado como verdadeiro, natural e que “é assim, porque tem que ser”, como acontece nos lugares, nas instituições universitárias, nas instituições escolares, núcleos e relações humanas. A ideia é o conhecimento de si e do outro, o questionamento das suas crenças, das suas amarras, das imposições e das crenças que limitam... a ideia quer aprender a caminhar com a relação de saberes, desmobilizando-se pelos caminhos, tropeçando em outras racionalidades, criando atalhos que promovam encontros com um mundo mais humano e menos fascista.

2.3.2. Possíveis diálogos: [re]aprender com os fios

No exercício de descamar os fios e [re]aprendê-los, penso que o diálogo seria uma tentativa importante para abrir novos caminhos, entrelaçar novas relações e construir possibilidades de transformar o mundo. O diálogo é o encontro entre os seres mediatizados pelo mundo, para designá-lo (FREIRE, 1980). A palavra é um encontro entre os sujeitos. O diálogo é a transformação de um mundo, “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125).

A educação libertadora de Freire tem, fundamentalmente, como objetivo em desenvolver a consciência crítica capaz de “perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia de opressão” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 50). Esse diálogo com outros nós começa a desvelar-se, expondo nossas fortalezas, fragilidades e limitações, encontrando, assim, o nosso lugar no mundo, na sociedade, nessa rede de relações, que nada mais é do que a expressão que está no exterior das nossas identidades (LUCA; ANDRADE; SORRENTINO, 2012).

O diálogo acontece como uma dobradiça, um elo dos fios da rede, sendo um dos principais movimentos para a criação de novas ideias, na geração de novos conhecimentos, de produzir outros saberes e de aprendermos uns com os outros. Sendo de extrema importância, uma vez que o diálogo pode se tornar um acontecimento e os sujeitos conseguirem resolver os problemas de maneira coletiva.

Os debates e as discussões que acontecem nas amarras dos fios, podem ser confundidos com a esfera do diálogo, mas cada qual possui sua característica particular em formar os nós. O diálogo trata-se de uma motivação do pensar, da linguagem, da coletividade, em ações e práticas que têm como ideia a criação, a geração e transformação dos sujeitos que estão inseridos na rede de saberes. Na educação como prática da liberdade, os seres humanos são vistos como “corpos conscientes”, e têm convicção profunda do seu poder criador como sujeito da história – inacabada, construída a cada instante, “cujo processo de conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Os protagonistas do processo são os sujeitos da educação” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 51). Tanto o educador como o educando constroem de maneira horizontal o conhecimento.

A prática dialógica exige disponibilidade do outro, pois é necessária uma escuta atenta, uma pausa para aprender com outros sujeitos que também experienciam o mundo. Assim, conseguimos organizar nossas ideias, saber como nos colocarmos no mundo, reconhecer as diferenças (FREIRE, 2000) e a importância de não se fechar para o mundo, pois quando construímos e somos produto dessa rede, entendemos que somos seres inacabados. Seres inacabados no sentido bonito da palavra, da boniteza do ser, pois estamos em constante processo e movimento, ressoando pelo mundo. Quando construímos um diálogo, não há como se fechar nas redes, no mundo, nos territórios, porque o diálogo deve ser aberto.

Então, o encontro com os saberes é o diálogo, com a pluralidade, com a vida. Como diria Moraes e Powell (1996) *apud* Pidner (2010, p. 16) “a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”. Então, pensar no diálogo dos saberes é pensar na arte da vida, em que os sujeitos entrelaçam seus fios e constroem seus lugares em nós.

As relações que acontecem na superfície da rede são repletas de experiências, que ganham vida, relevo, formas e sentidos que são próprios de cada um. Além disso, essa rede de relações estabelecidas nos encontros de saberes, pelo diálogo, é tecida em todos os lugares. Assim é feito nas relações com a família, com os amigos, na escola, nas universidades, no trabalho, enfim, lugares de encontros. Esse diálogo permite a liberdade que o sujeito possui em narrar a sua história de vida, longe dos fios que os aprisionam, caminhando em saberes que “[...] são práticos, leves, não metódicos e são acessíveis” (GEERTZ, 1997, p. 129). Mesmo que na modernidade, as instituições [universidades] colocaram os registros, as narrativas, a riqueza da oralidade dos saberes locais à margem da rede, à margem dos fios que institucionalizam.

Quando começamos a criar um diálogo com os saberes locais, as ciências modernas começam a incorporar a diferença, a respeitar o outro, a escutar e refletir sobre a importância de olhar-se para outros mundos sem negar a complexidade da rede. É assim que é possível vislumbrar a dissolução da monocultura científica com a produção de um diálogo [ecologia] de saberes (SANTOS, 2006b). Embora esse tecido social aconteça por diálogo com os fios e com a rede de saberes, esse corpo formado é crítico, pois ele, como produto e como produtor de saberes, cria um mundo [interpretado pelos nós] como saberes que têm sido subjugados por políticas de eliminação, não por políticas de diálogo (SHIVA, 2003). O desejo parece se ser o de apagar esses saberes locais da rede, pois acredita-se que são anticientíficos e que não possuem utilidade.

O outro saber é apontado como incivilizado e não humano, que precisa ser urbanizado, modernizado, pois “o conhecimento dos ‘outros’, o conhecimento ‘tradicional’ dos pobres, dos camponeses, não apenas era considerado não pertinente, mas também como um dos obstáculos à tarefa transformadora do desenvolvimento” (LANDER, 2005, p. 42). Shiva (2003, p. 39) ainda aponta que as “sementes das comunidades locais eram consideradas ‘primitivas’ e ‘inferiores’ pela ideologia da revolução verde, as safras de alimentos foram consideradas ‘marginais’, ‘inferiores, e de ‘má qualidade’”. Logo, o diálogo com os outros fios é importante e se faz urgente, uma vez que é urgente a valorização do saber local para a descontinuidade do discurso colonizador, rompendo, também, com o teor ideológico que distorce os valores culturais e identitários.

As ciências modernas se prendem nos fios da rede e vão se constituindo pela dominação, processo que ausenta os outros saberes. Contudo “não há elementos que ocorram em toda investigação científica e que estejam ausentes em outros lugares” (FEYERABEND, 2011, p. 19). Então, a urgência é se encontrar com lugares não científicos, exteriores aos campos institucionalizantes e [re]aprender com outros modos de racionalidade, mesmo que o cientista se interrogue sobre a validade dos métodos científicos e desvalorize os outros saberes, pois não possui validade dos enunciados e consta que eles não estão submetidos a uma argumentação que o prove (LYOTARD, 1986). Em seus processos, as ciências modernas, com suas visões positivistas de continuidade, o cientista em seus discursos de verdade acerca dessas outras racionalidades “os classifica conforme outra mentalidade: selvagem, primitivo, subdesenvolvido, atrasado, alienado, feito de opiniões, de costumes, de autoridade, de preconceitos, de ignorância, de ideologias” (LYOTARD, 1986, p. 49).

Então, nessa rede de relações na qual os discursos e as linguagens se exteriorizam nas ciências modernas, começam a criar-se nós que impedem o diálogo, capturando, por assim dizer, os saberes e os apropriando para formar fios que conduzem a uma cientificidade. Shiva (2005, p. 323) ainda aponta que esse processo é chamado de “biopirataria”, pois “é o processo de patentear a biodiversidade, frações dela e de produtos que dela derivam, com base em conhecimentos [...]”, em fios de todos os tipos. É assim, nessa captura, que se formam os “nós duros”, onde os saberes já não são mais valorizados, tornando o diálogo entre os saberes e os outros tipos de racionalidade, impossíveis.

Portanto, o que seria possível é um diálogo entre as experiências, que se realizam no tempo e no espaço e que são fundamentais para dar passos [caminhos], no ritmo de cada acontecimento. Nos lugares é que as relações acontecem, isto é, nas redes dos encontros, dos

diálogos, dos conflitos, dos desencontros, dos acordos, desacordos, das solidões, enfim... é uma rede complexa de experiências que atravessa cada sujeito e também uma comunidade inteira. É, ou melhor, são nos lugares que “se criam vínculos de familiaridade, vizinhança, amizade, amor e se realizam também em conflitos e em lutas. Onde se protejam os sonhos e os desejos” (MELO, 2006, p. 66). Então as comunidades, em um sentido até um pouco romântico da escrita, são lugares de sentimentos, que se povoam em experiências humanas nas quais as identidades são tecidas.

Para resumir o capítulo da obra e se escondendo um pouco das linhas de Foucault, “a história da vida humana está nos acontecimentos do cotidiano”, como diria Rocha (2006, p. 21) e “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico” (HELLER, 2000, p. 20). Sem ir muito além, sem mergulhar nas profundezas ou nas raízes, mas nas margens e superfícies dos diálogos, os encontros são possíveis. E a história da comunidade, do coletivo, não pode ser negligenciada pelas ciências modernas ou pelos centros da rede, mas deve tornar as narrativas dos sujeitos, da comunidade, e tornar a rede uma rede viva. É uma arte de vida estarmos conectados nessa rede, pelo diálogo, pela troca, pelo local e pelas narrativas.

2.4 SUJEITOS: VOZES QUE ECOAM EM NÓS

Em uma tentativa de escrever por linhas que provocam movimentos e vibram os fios da rede, tentarei encontrar as experiências dos sujeitos que estão relacionadas às vozes que ecoam em nós. Quero dizer com isso que os pontos entrelaçados, muitas vezes “duros”, são realizados pelas experiências que os sujeitos têm consigo e com os outros e que são escoados pelas práticas discursivas, pelos fios que orientam e coordenam todo um sistema externo e que recaem nos corpos dos sujeitos das vozes. Quero dizer que as experiências se realizam nas linguagens que vão formando o desenho do externo da rede, com o cuidado de estarem sendo tecidas com retalhos e com configurações adequadas. Se transparecendo nas formas e relevos que sucedem da rede, das marcas e até das manchas que muitas vezes acometem o tecido. Os sujeitos que se permitem caminhar sob essa rede, são sujeitos das linguagens, das quais interpretam todo esse mundo que está sendo construído por nós. Nas palavras de Foucault (2009, p. 53):

Nessa linguagem, a pretensão de dizer tudo não é apenas a de transpor os interditos, mas de ir até o externo do possível: a colocação cuidadosa de todas as configurações eventuais, o desenho em uma rede sistematicamente transformada, de todas as ramificações, inserções e articulações que o cristal humano permite para o nascimento

de grandes formações cintilantes móveis e infinitamente prolongáveis (FOUCAULT, 2009, p. 53).

Ainda nessa rede, os saberes não fogem da exterioridade dos sabores, das cores, sons e cheiros da vida que vai se formando. Essas formações são infinitamente importantes para que o sujeito cuide de si, dos outros, e veja o mundo configurando-se nas diferenças, respeitando-as e [re]aprendendo a conviver em coletividade, comunidade. Define-se pela experiência do exterior, na qual a linguagem sofre ao enfrentar o desaparecimento do sujeito que fala e se inscreve em um lugar vazio, como fonte de sua expansão indefinida. Assim, “estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama” (FOUCAULT, 2009, p. 412).

Nessa paisagem, então, estão as relações dos sujeitos, que vibram em experiências que se exteriorizam no movimento da rede. Não são sujeitos dados, mas sujeitos construídos por essa rede de saber, e que constroem e produzem saberes, pelo poder. Ou seja, nas palavras de Veiga-Neto (2017, p. 111) “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam a nós e que nós aplicamos a nós mesmos”. E pensando nos sujeitos amarrados aos fios, sujeitados, “é alguém preso pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por sua consciência ou autoconhecimento” (VEIGA-NETO, 2017, p. 111).

Então, para desamarar esse alguém, precisamos entender toda a camada que forma os sujeitos. Para isso entraremos nas práticas discursivas e não-discursivas, nos saberes que as formam. Verificar e descrever essas posições e camadas é uma possível compreensão de como os sujeitos se constituem em sua esfera [lê-se identidade] no espaço nessa rede, na qual vivem e experienciam o mundo à sua volta. Entendendo isso, podemos chegar à ideia do cuidado de si e dos outros, como uma possibilidade de, na identidade que está sendo formada, criar uma ferramenta de luta e resistência contra as ordens dominantes.

Quando pensamos nas instituições escolares, o que se enxerga é uma racionalidade política moderna, que se alinha aos documentos curriculares, em que a escola “[...] totaliza, ao mesmo tempo que individualiza; isso é, se por um lado a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades [...], ela também cria posições de sujeito subordinados a um todo social” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 9), que não fazem sentido se pensados dessa forma.

A nossa época, mais do que em qualquer outro momento na história humana, parece ser cada vez mais regulada pela representação cultural e pelo imaginário, a “espetacularização”, o risco e o controle sociais; e, mais do que qualquer outro espaço institucional, a escola parece ainda ser o *locus* em que tudo isso se combina em poderosos processos de subjetivação. A partir da governamentalidade e seus deslocamentos recentes para uma racionalidade neoliberal, pode-se entender, por exemplo, o crescimento das avaliações governamentais, tais como Enem e Enade, as transformações das propostas pedagógicas, as novas diretrizes para formação de professores (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 9).

Assim, as instituições escolares são espaços que constituem um enorme desafio. Estão no centro de uma racionalidade que é capturada pelos dispositivos e controles sociais, tornando até mesmo os ensinamentos campos de reflexão de como “superar” esses obstáculos que estão sendo criados, como é o caso do ensino de ciências¹⁹, por exemplo. Mesmo assim, as instituições escolares podem ser poderosas pontes de construção de aprendizagens dos sujeitos que busquem o cuidado de si e dos outros, na formação de seus saberes, na compreensão de seus espaços dialógicos, a construção crítica e reflexiva dos sujeitos frente aos dispositivos de controle, enfim, a instituição escolar que busque o de si para si e para os outros. A educação não pode ser apenas para os sujeitos serem cidadãos no mundo, mas para serem fluxos e agentes por onde quiserem estar e ser.

2.4.1 Lugares e saberes: sujeitos inseridos na rede

Os lugares permitem que os sujeitos experienciam, criem laços afetivos com os outros, tenham relações pessoais com diferentes identidades desenvolvidas no espaço. Lugares podem ser definidos por práticas discursivas, que realizam um movimento de estar no mundo, de traçarem e de se ocuparem em suas trajetórias de vida em um processo de pertencer e identificar-se com aquele local, território. A história é um acontecimento coletivo, não como uma simples rede, malha [pano] de fundo, mas como o acontecer do cotidiano. Nas palavras de Hissa e Corgosinho (2006, p. 16) “o cotidiano é feito de frequências e de plenitudes que referenciam as trilhas dos indivíduos e das coletividades. Mas também é feito de frequências vazias, ou de incompletudes que traduzem a experiência humana”.

¹⁹Olharemos para o ensino de ciências no capítulo 3, mas adianto de antemão que, segundo Santos (2007), o modo como o ensino de ciências tem sido realizado limita-se a memorização de vocabulários, de sistemas classificatórios e de fórmulas, fazendo com que os educandos não aprendam o significado e o sentido, tornando a linguagem desse ensino abstrata, descontextualizada e sem sentido.

É preciso, entretanto, observar que o espaço que hoje aparece no horizonte de nossas preocupações, de nossa teoria, de nossos sistemas não é uma inovação: o próprio espaço na experiência ocidental tem uma história, e não é possível desconhecer este entrecruzamento fatal do tempo com o espaço. Pode-se dizer, para retrair muito grosseiramente essa história do espaço, que ele era, na Idade Média, um conjunto hierarquizado de lugares: lugares sagrados e lugares profanos, lugares protegidos e lugares, pelo contrário, abertos e sem defesa, lugares urbanos e lugares rurais (onde acontece a vida real dos homens): para a teoria cosmológica, havia lugares supracelestes opostos ao lugar celeste: e o lugar celeste, por sua vez, se opunha ao lugar terrestre: havia os lugares onde as coisas se encontravam colocadas porque elas tinham sido violentamente deslocadas, e depois os lugares, pelo contrário, onde as coisas encontravam sua localização e seu repouso naturais (FOUCAULT, 2009, p. 412).

Talvez, a ideia se resume em um esforço de estabelecer um conjunto de relações que acontecem no espaço, não no tempo – o tempo é importante, mas não trataremos dele, e sim de um território que é movimentado [ou melhor, povoado], por sujeitos que estão no mundo e vivem e estão no cotidiano, que acontecem nas experiências. São constituídos por junções, descontinuidades, oposições, conflitos, desalinhamentos, traçados; enfim, espaços movidos por vida humana. Os diferentes posicionamentos dos sujeitos caracterizam-se sob diferentes problemáticas demográficas, cartográficas, pois

[...] o problema do lugar ou do posicionamento se propõe para os homens em termos de demografia; e esse último problema do posicionamento humano não é simplesmente questão de saber se haverá lugar suficiente para o homem no mundo - problema que é, afinal de contas, muito importante é também o problema de saber que relações de vizinhança, que tipo de estocagem, de circulação, de localização, de classificação dos elementos humanos devem ser mantidos de preferência em tal ou tal situação para chegar a tal ou tal fim. Estamos em uma época em que o espaço se oferece a nós sob a forma de relações de posicionamentos (FOUCAULT, 2009, p. 413).

Nessa questão, o espaço “apesar de todas as técnicas nele investidas, apesar de toda a rede de saber que permite determiná-lo ou formalizá-lo, o espaço contemporâneo talvez não esteja ainda inteiramente dessacralizado [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 414). Mesmo assim, a ideia começa com as primeiras ciências, quando Galileu provocou os sujeitos a pensarem, sobre o ponto no qual nos encontrávamos, na Terra, na espacialização em que o mundo estava. Talvez seja por aí que tenhamos começado a pensar a nossa posição no universo. Pensarmos em nossa incompletude, em sermos seres ínfimos, para toda a grandeza do espaço.

Então, colocando toda a dúvida sobre nós e sobre os outros seres no mundo, pensamos que os lugares são os encontros do cotidiano, em que se presume a relação com o outro, com vários outros, em que há trocas de experiências que se exteriorizam na rede. São diferentes

linguagens que estão constituindo-se em lugares. Nesses lugares “[...] os indivíduos podem se encontrar, mas também podem não se reconhecer” (HISSA; CORGOSINHO, 2006, p. 17), em que há encontros na superfície da rede, mas também há esse desencontro: “a rua do encontro é ao mesmo tempo a rua da ausência” (HISSA; CORGOSINHO, 2006, p. 18). O local é, desse modo, construído pelos sujeitos, com referências dos diálogos e das diferenças que se desdobram por todo o campo espacial.

Esse espaço carregado de conflitos e contradições, isto é, constituído pelos sujeitos que discordam entre si na diversidade, constrói esse entrelaçamento da possibilidade de se criar nós. Configuram-se, portanto, os nós que ecoam, por suas vozes, nos fios, nos espaços dos saberes [rede]. No “cotidiano imediato, localmente vivido é a garantia da comunicação” (SANTOS, 2006a, p. 339), produzidos pelas linguagens [pelo saber]. Com isso, entendo que o espaço é um lugar povoado, e por povoado, entende-se diferentes sujeitos convivendo em um mesmo espaço, produzindo e sendo produzidos pelo local e por outros sujeitos. Pode também ser entendido o eu comigo, o eu com nós, e o nós com nós. A rede de saber é interligada por fios complexos, que sujeitam os sujeitos a seus locais.

Portanto, o que se percebe é a rugosidade dos lugares (SANTOS, 2006a), que se metamorfoseiam em diferentes tempos, mas sobretudo na história, que se inscreve assim, “a história é história sobre história, escrita sobre escrita, espaço sobre espaço. O espaço pode ser interpretado, portanto, como uma superposição de grafias, de natureza social, feita de superfícies complexas, já que não se consegue apagar completamente as grafias anteriores” (HISSA; MELO, 2008, p.297). Então, a rede é enrugada, pois “em cada lugar, o tempo atual se defronta com o tempo passado, cristalizando em formas” (SANTOS, 2006a, p. 140).

A espacialização dos locais cria os indivíduos, relaciona os sujeitos, e dá novas possibilidades de produzir coisas, pois o poder os atravessa, atravessa os locais e territórios. Nesse cenário, “o destino dos sujeitos investigados é orientado por uma cumplicidade entre poder e saber que gradualmente se inscreve no panorama de uma sociedade de controle microfísico e total” (WEIZENMANN, 2013, p. 147). A tarefa, portanto, parte da ideia de investigar os espaços que constituem o sujeito em uma esfera analítica, em que subjaz a ideia de espaço de saber e de poder, que pode encontrar no diagnóstico do presente seus possíveis campos de resistência, na compreensão das possíveis amarras das quais os sujeitos “gritam por sua liberdade”.

A responsabilidade social é desejável, pois no encontro dos espaços, às vezes, pode ocorrer a hierarquização dos sujeitos, no controle de um sobre o outro. E o que se espera, ou no mínimo “corteja-se”, é um diálogo passível de tornar a relação de poder entre esses sujeitos uma relação simétrica. O que irmana no conjunto das relações de poder e de saber permeia-se por todas as relações da rede e, através do diagnóstico desse conjunto, torna-se legível a realidade que passa despercebida de corpo a corpo, com as vozes, sob os olhos do poder, na “esperança” de um espaço de liberdade ao sujeito (WEIZENMANN, 2013), no qual se projetam as possíveis transformações no encontro dos saberes que estão em diálogo.

Com essa transformação, a paisagem vai se modificando, a rede vai tornando-se ilimitada, aberta e passível de mudanças, de inclinações, de movimentos de exteriorização, que permitam espaços de compreensão dos sujeitos sobre si mesmos e sobre os outros. Sob essa modalidade de ação, o questionamento surge atravessado pelos espaços da rede [campo de ação/reação], pela análise de aspectos que constituem os sujeitos, inclinando-nos a pensarmos sobre os saberes e as ciências que lhes cercam, seja com discursos em sua positividade ou negatividade, dos quais a racionalidade é construída e instituída. “Esses negativos de uma ‘subjatividade excelente’ são arrebanhados por discursos e práticas que se apresentam como medidas de interesse público e expressão humanizadora de uma política que visa o bem estar-social” (WEIZENMANN, 2013, p. 170). Com essa perspectiva, os discursos negativos são despersonalizados de uma vida que se constrói no cotidiano.

É em um espaço de racionalização que o sujeito vai se constituindo. Os fios que o cercam e o amarram provém, também, das ciências modernas, que visam à subjatividade prototípica e que tentam agarrar a vida que escapa aos padrões de normalidade, sustentados pelos discursos que nela se ancoram (WEIZENMANN, 2013, p.170). Por isso, vão se criando individualidades que se somam em almas e corpos que se dispersam no espaço, tornando visível uma linha de “rebanhos” enfileirados. Essas se legitimam pelas forças que se convertem aos saberes, tornando as “amarras” e os nós da rede mais inflexíveis.

Ora, se esta racionalização é fruto de um poder que disciplina e normaliza, a subjatividade reinante é seu principal produto. Por onde então discutir espaços de uma liberdade genuína sem o sujeito do discurso? A aposta de Foucault é a continuidade da resposta dada por Kant à questão do Esclarecimento, qual seja, manter-se em um estado perene de crítica, problematizando o hoje. Deste modo, com uma visão alargada sobre as evidências do cotidiano, tentar elidir as amarras tornadas visíveis e escolher o que não mais se aceita como realidade presente e futura, projetando-se, assim, novas possibilidades a este ‘eu’ ainda não desbravadas (WEIZENMANN, 2013, p. 171).

Na perspectiva apresentada, os sujeitos criam espaços, mas também são criados pelos espaços, dos quais o território é movido pelos saberes, no poder espacial que perpassa todas as linhas e corpos constituídos da rede. Nas relações, o que se espera como horizonte desejável para os processos educativos é a criação de uma formação de indivíduos que carreguem consigo suas percepções e interpretações de vida e coloquem em diálogo, nos espaços vividos, as suas diferentes posições, respeitando a si e aos outros nessas diferentes esferas. As vozes que ecoam nos nós vão poder, assim, se fortalecer em pontos que resistam ao controle e à dominação, seja pelos dispositivos de poder ou pelas próprias linhas formativas das ciências modernas, exigindo a libertação de seus corpos, ao resistir pela filosofia da problematização e pela crítica a esse sistema que captura.

2.4.2 Ferramenta de luta e resistência: desatar os nós

Desatar os nós não é uma tarefa simples. Compreender as nossas amarras exige um esforço de problematização e criticidade. Através do cuidado de si [governo de si] e dos outros, Essa metáfora busca criar mecanismos de luta e ferramentas que desatem os fios que nos sujeitam, nos aprisionam e nos manipulam. O esforço provém do entendimento das técnicas, dos pontos que se entrecruzam, que fazem de aparatos tecnológicos e pelos conhecimentos das ciências modernas – nas quais esses dois [e mais] pontos estão interligados –, a compreensão das dominações que recaem sobre os indivíduos e, também, sobre os outros, do qual os pontos estão integrados em uma grande estrutura de coerção.

O ponto de contacto do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios. Pode chamar-se a isto o governo. Governar as pessoas no sentido lato do termo, tal como se dizia, na França no século XVI do governar as crianças, ou do governar a família, ou governar almas, não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governador quer. É sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Então, partindo dessa premissa complexa, assegura-se que a ideia central apresentada neste momento é a de que o conflito se encontra nos processos por meio dos quais o sujeito é constituído e modificado por si próprio. As expressões “falar sobre si” e “com verdade” devem ser entendidas como uma tentativa de o sujeito compreender a si mesmo e aos outros; é um processo, digamos que “espiral”. Esse processo, não deve ser entendido apenas no exercício do

poder como violência ou de coerção sobre os corpos, mas em evidenciar relações que são complexas. “Essas relações implicam um conjunto de técnicas racionais e a eficiência delas deve-se à subtil integração de tecnologias de coerção e de tecnologias do eu” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Isto acontece porque para o governo das pessoas nas nossas sociedades, todos tinham não só que obedecer, mas também que produzir a verdade acerca de si próprios. O auto-exame, o exame de consciência e a confissão encontram-se entre os mais importantes desses procedimentos. Gostaria de mostrar a transformação, através desses dois procedimentos, do velho preceito deífico “conhece-te a ti próprio”, *gnothi heauton*, no sentido do preceito monástico “diz-me cada uma das tuas faltas”, *omnes cogitationes* (FOUCAULT, 1993, p. 208).

Foucault reflete sobre o funcionamento da prática confessional desde o período da Escolástica até as Modernidades. A confissão reveste o acontecimento discursivo e penetra as práticas em uma perspectiva genealógica. No século XIX todo esse discurso se converteu em receptáculo propício a uma colonização guiada pelo saber e pelo poder (WEIZENMANN, 2013), que é cercada por sistemas de tabus, códigos institucionalizantes, seleciona os interlocutores e que se importa menos com seu conteúdo moral do que com a riqueza do seu discurso. Essa regência toda é mantida por comunidades disciplinares que vão orientar toda uma era de cidadãos.

Ainda que os mais libertos das amarras, mesmo aqueles que retêm aos fios, mesmo longe das autoridades, eles não tomariam uma decisão de caminhar com suas próprias pernas e cairiam, não que os obstáculos sejam impeditivos, mas teriam medo (FOUCAULT, 2010), então seria desafiador ao sujeito pensar sobre suas próprias racionalidades. Pois bem, na reflexão a partir de Kant, Foucault (2010, p. 33) diz

E Kant evoca indivíduos que seriam pensantes por si mesmos, isto é, que teriam efetivamente escapado, a título individual, dessa preguiça e dessa covardia e que, pensando por si mesmos, adquiriram sobre os outros a autoridade que estes precisamente reclamam, E são portanto essas pessoas que, obsequiosamente - como Kant dizia ironicamente um pouco mais acima -, se apossam da direção dos outros", Mas, ao se apossar da direção dos outros apoiando-se na própria, autonomia destes, algumas dessas pessoas, tomando consciência do seu valor, tomando consciência também "da vocação (*Beruf*) de cada homem de pensar por si mesmo", decidem desempenhar o papel de libertadores em relação aos outros. Logo, eles pensam por si mesmos, eles se apoiam nessa autonomia para adquirir autoridade sobre os outros. Mas eles se servem dessa autoridade sobre os outros de tal maneira' que a consciência do seu próprio valor difunde, de certo modo, e se torna a constatação e a afirmação da vontade de cada homem fazer como eles, isto é, pensar por [si] mesmo (FOUCAULT, 2010, p. 33).

É nesse ponto que Foucault (2010) fazendo uma reflexão a partir de Kant, permite o entendimento do uso da razão de si mesmo e dos outros. Em síntese, diz que, pela razão kantiana, “quanto mais liberdade para o pensamento vocês deixarem, mais vocês terão certeza de que o espírito do povo será formado para a obediência” (FOUCAULT, 2010, p. 37),

E, [...] ao colocar a questão do governo de si e dos outros, gostaria de procurar ver como o dizer-a-verdade, a obrigação e a possibilidade de dizer a verdade nos procedimentos de governo podem mostrar de que modo o indivíduo se constitui como sujeito na relação consigo e na relação com os outros. O dizer-a-verdade, nos procedimentos de governo e na constituição de [um] indivíduo como sujeito para si mesmo e para os outros (FOUCAULT, 2010, p. 42).

Então a questão da autonomia é deixada de lado, pois entende-se que quanto “maior” a compreensão do sujeito sobre as suas próprias faculdades racionais, maior o entendimento que estamos aprisionados em um sistema disciplinar e de obediência. Mas Foucault (2010) se aproxima de Kant (1974) no ponto em que, no estado de minoridade, os seres são incapazes (por preguiça, covardia e medo) de dirigir ou pensar sobre si [e a si] mesmos e não há um governo de si, uma vez que não há uso das faculdades do pensar, deixando o sujeito na dependência e governo dos outros.

Quando há uma passagem, se assim posso chamar, do estado de minoridade, para a maioridade, os seres vão realizar uma saída anunciada pela *Aufklärung* [trad: iluminação], e ser agentes [agora] de si mesmos, no sentido de colocar em prática o uso público de sua razão. Qualquer indivíduo pode realizar essa passagem, mas não são todos que conseguirão (FOUCAULT, 2010). Quando alguém o faz, inverte-se a questão do governo de si e dos outros. Contudo, Kant (1974) não utiliza o governo de si, mas sim que há um governo dos outros sobre si, no estado de minoridade, sendo “a imposição da direção dos outros ao uso que nós podemos e devemos fazer de nosso entendimento” (WELLAUSEN, 2013, p. 124). Contudo, no estado de maioridade o sujeito pode se tornar um sujeito que assume sua liberdade e governo de si, como dimensão ética, “como nas palavras de Kant: *Sapere, aude!*²⁰ Tenhas a coragem de te servires de teu próprio entendimento!” (WELLAUSEN, 2013, p. 126).

Temos portanto, vamos dizer, toda uma estrutura, todo um pacote de noções e de temas importantes: cuidado de si, conhecimento de si, arte e exercício de si, relação

²⁰Lema utilizado por Kant que possui as seguintes traduções, “ouse saber”, “tenha coragem de pensar por si mesmo”, “atreva-se a conhecer”, “ouse ser sábio”, entre outras, mas refere-se ao exercício (prática) de dizer a verdade com coragem, na busca da libertação em pensar por si mesmo. Foucault (2004) se aproxima justamente desse lema para explicar o cuidado de si e dos outros.

com o outro, governo pelo outro e dizer-a-verdade, obrigação desse outro de dizer a verdade. Com a noção de *parresía*²¹, temos, como vocês veem, uma noção que está na encruzilhada da obrigação de dizer a verdade, dos procedimentos e técnicas de governamentalidade e da constituição da relação consigo. O dizer-a-verdade do outro, como elemento essencial do governo que ele exerce sobre nós, e uma das condições essenciais para que possamos formar a relação adequada conosco mesmos, que nos proporcionará a virtude e a felicidade (FOUCAULT, 2010, p. 44).

Aqui, o importante é entendermos que é por meio da relação que o sujeito estabelece com as verdades que o amarram à palavra que acontece a prática consigo mesmo. Estendidas pela rede de saber, essas dimensões podem ser compreendidas como relações entre sujeito e verdade, conhecimento, prática e transformação. Então, entende-se que essas relações são suscitadas pelas práticas de si. Dito isso, como essas dimensões são relacionadas e como desencadeiam na constituição de um sujeito cognoscente? Como abordaremos as questões de *parresía* na educação escolar?

O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos seres, ser cravado em suas existências e constituir um princípio de agitação, de movimento, um princípio que permanece inquieto no curso da existência do sujeito (FOUCAULT, 2004). E, para além disso, o cuidado de si expressa-se em um “acontecimento no pensamento” (FOUCAULT, 2004), como um preceito de vida básico, em uma noção bastante complexa, de atitude, postura e atenção aos movimentos que nele recaem. A atitude ou postura, pode ser entendida em uma escolha que implique a existência de estar no mundo, de como encará-lo, enfrentá-lo.

Mesmo que estejamos falando do cuidado de “si”, esse cuidado reflete no outro, pois não há cuidado de si que não implique um outro (MARCELLO; FISCHER, 2014), embora isso não aconteça em alguns momentos. Trata-se, também, de uma implicação que pressupõe hierarquia, uma relação de forças, “e tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 1985, p. 57). Então, cabe o entendimento que o cuidado de si pressupõe uma forma de atenção, uma forma particular de olhar, de olhar para si mesmo, a qual Foucault designa (2004, p. 14) “conversão do olhar”, que permitiria uma volta do exterior para si e também para o próprio pensamento. É uma atitude de estar atento àquilo que se pensa e que seria indissociável daquilo que se faz, ou seja, um olhar atento às práticas que se exercem sobre si e sobre o mundo. É um princípio de movimento, deslocamento e ação, transformação e

²¹Para Foucault (2010, p. 42) o termo *parresia* “é o ‘dizer tudo’, mas na verdade ela é traduzida, com muita mais frequência, por fala franca, liberdade de palavra, etc.”.

trabalho, o cuidado de si refere-se a um conjunto preciso de práticas e exercícios, de técnicas que se exerce sobre si mesmo, com o fim último da transformação, da modificação e transfiguração de si (MARCELLO; FISHER, 2014), com que os sujeitos vão se constituindo enquanto sujeitos de si e dos outros. Como afirma Marcelo e Fisher (2014, p. 166) “é por meio do cuidado que o indivíduo mantém consigo mesmo que ele acede ao conhecimento sobre si e, conseqüentemente, à própria transformação. Não há, pois, cuidado sem conhecimento; não há, pois, conhecimento sem modificação do ser mesmo do sujeito”.

Em um espaço que vai se projetando conforme as nuances das práticas dos sujeitos, sob os discursos produzidos, ocorrem as transformações que se verificam pelo conhecimento e pela dimensão da verdade [relativa]. Como diz Foucault (2004, p. 235), “é o acesso à verdade que toma a forma do conhecimento”. Assim, o conhecimento de si, que se refere ao cuidado de si, mostra uma dimensão exterior que vai, até mesmo, na contramão da ontologia. Essa noção “[...] de conhecimento do objeto vem a substituir a noção de acesso à verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 236). O conhecimento de si é, portanto, o modo de ser “inteiramente definido pelo conhecimento” e “submetido ao ideal de um fundamento da cientificidade” (FOUCAULT, 2006, p. 279-80). Aí que se funda, pois, a relação do sujeito com a verdade. É uma noção de si mesmo e dos outros, constituídos por uma identidade que está no mundo e se caracteriza pelos seus modos de vida e existência.

Foucault (2010) comenta que a *parresía*, deve ser diferenciada da retórica, pois como ato de dizer a verdade, a *parresía* diz respeito ao contrato estabelecido do sujeito consigo mesmo, à forma pela qual o sujeito se liga àquilo que enuncia – fazendo daí valer sua prática de liberdade, em todos os seus riscos e suas conseqüências (MARCELLO; FISHER, 2014). Em seu extremo, “os parresíastas são os que empreendem dizer a verdade a um preço não determinado, que pode ir até sua própria morte” (FOUCAULT, 2010, p. 56).

Quando pensamos em exercer a *parresía* em uma sala de aula, esta deve se diferenciar do ato de ensinar, do “ato pedagógico”, pois não se trata de uma transmissão de saberes ou aptidões (MARCELLO; FISHER, 2014), mas de dizer a verdade que não se assenta sobre a ordem de uma instrução, mas, antes, tem-se como objetivo, se assim pode se chamar, de modificar o ser mesmo do sujeito. Para isso “não posso ser chamado a alcançar uma certa verdade de mim mesmo a não ser por um outro que me exorta e me arranca de uma alienação primeira” (GROS, 2004, p. 156). Ou seja, é necessário, também, uma fala do sujeito primeiro para si mesmo e do outro sujeito para o outro. Assim, há uma troca, na qual se arranca o véu de uma possível ilusão sobre a verdade.

Ou seja, sabemos que, sim, ‘a verdade é deste mundo’, mas que somos convocados permanentemente a fazer parte de uma luta – não exatamente na medida de uma ‘tomada de consciência’ nossa, ou de um furor crítico a tudo o que nos é imposto, mas, antes, no sentido de uma efetiva inscrição ao lado de todos os que batalham contra o que nos cinge, nos limita, exatamente agora, neste momento da história, atentos aos perigos deste tempo. Mas para quê? Para, munidos de “discursos verdadeiros”, nos fazermos melhores, belos, obras de arte mesmo. Inscritos num sistema regional de luta, voltamos o olhar para as ínfimas práticas, para os mínimos acontecimentos – num campo preciso de saber, como é o campo pedagógico (MARCELLO; FISHER, 2014, p. 176).

Então, precisamos exteriorizar nossas práticas no sentido do conhecimento de si mesmo, do cuidado de si, para que possamos criar ferramentas de luta e resistência diante dos dispositivos de dominação através dos exercícios e posturas críticas frente a um sistema que inferioriza, diminui, nega a subjetividade, domina os corpos, entre outros fatores. Utilizando os nossos próprios entendimentos, a nossa própria história de vida, a criação e a geração de valores que permita o convívio em comunidade, “Cuidar de si e dizer a verdade constituem, em suma, artes do pensamento e da experiência de alteridade” (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 172).

Trata-se de uma emergência da verdade, e podemos aderir a ela em um espaço criado por um gesto assumido por escolhas intelectuais e estéticas, de uma autotransformação que nós mesmos operamos, por meio de um poder de se afetar a si mesmo (DELEUZE, 2013). E é justamente na compreensão que está além dos jogos de poder e de saber que não se limitam a subordinação, pois ocorre a resistência, de ser consigo e o ser com os outros. Quando o sujeito consegue realizar diferentes interpretações de mundo, isto ajuda-o a agir e a resistir nessa rede que o cerca.

Portanto, movimentar-se na rede requer coragem e entrelaçamento de nós. O caminho que vai sendo trilhado atravessa complexas relações e cada sujeito vai construindo aproximações com outros e identificando as sua própria subjetividade. Essas inter-relações acontecem em todo o movimento da rede, com diferentes identidades, construindo modos de pensar e de existir dos sujeitos. É uma relação que acontece tanto no entendimento de si quanto no entendimento dos outros, em um movimento que não se separa, mas se fortalece junto com e para os outros. Assim sendo, a arte de governar a si mesmo não se caracteriza em uma atitude individualista, isto é, apenas para si, mas é uma prática que requer um outro para que o “si” exista.

3 BANHO DE MARÉ: TERRITÓRIOS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS

“O ato de resistência resiste à morte sob a forma de uma obra de arte ou sob a forma de uma luta dos homens”

- Gilles Deleuze

Para começar este capítulo, vou escrevendo conforme as palavras vão me surgindo, traçando escritas por linhas inacabadas, curvas, até mesmo, tortas, que extravasam e exteriorizam nossa passagem e travessia. Digo “nossa”, pois minha e do leitor. Travessia em que entendo que esse texto é para quem se permite ir junto ao mar, se banhar da maré, fugir para as águas como linhas de fuga. Esta visão de fuga pode ser entendida como um ato de coragem, um ato revolucionário. É a coragem de transformar, de assumir a própria existência no mundo. É uma arte, uma linha que se afirma da vida pela arte. Como diz Deleuze (1997, p. 183) “criar não é comunicar, mas resistir. Não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre pedras”, e sim uma fuga do pensamento dominante, e a arte de resistir até mesmo ao fascismo e aos sistemas que oprimem.

Quando nos encontramos em um território fechado sob si mesmo, um dos caminhos possíveis para escaparmos dessa rede a que nos sujeitam é pela desterritorialização. A desterritorialização é a arte no sentido de resistir, ela é o devir, que produz vida, apresentando a nós possibilidades impensáveis. A rede é o traçado das linhas e é, talvez, a “promessa de felicidade, porque nos ensina não só que em todo amor o geral jaz ao lado do particular como também a passar deste àquele, numa ginástica que nos fortalece contra a dor” (DELEUZE, 2010, p. 69). Caminhando rumo às águas, vamos nos vestindo do mar, estamos rumando para o contato com a mais pura arte: a natureza, isto é, com nós mesmos [vida].

Este capítulo se abre como uma aproximação às margens da rede, para nos descentralizarmos e nos guiarmos em vários sentidos, em um encontro com os povos do campo, em uma comunidade que se denomina caiçara e, acredito eu, que ao nos permitimos embarcar nessa aventura desafiadora, estaremos nos despindo de nossas vaidades e razões construídas sob pilares que parecem indestrutíveis, mas que são frágeis. Por isso, aprenderemos juntos, nos afligiremos juntos, pois “a filosofia que não aflige ninguém e não contraria ninguém não é uma filosofia” (DELEUZE, 2001, p. 159). Portanto, transbordemos!

Este capítulo busca discutir a Educação do Campo e o Ensino de Ciências. Ao mesmo tempo que são divergentes em muitos pontos e apresentam percursos históricos distintos, há um

nó que os une: os desafios e os enfrentamentos na procura de uma educação democrática e de acesso a todos. Tratarei de abordar a Educação do Campo em seus vínculos aos movimentos sociais de luta pela terra, que tem como precursor os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST), que representa o desdobramento de um campo que luta pela educação dos sujeitos em territórios conflituosos. Esse contexto se apresenta em diversas esferas, e uma vez que estamos vivendo em uma rede construída a partir das diferenças, então os sujeitos do campo são, também, sujeitos das florestas, das águas, da terra. Contudo, por questões da pesquisa trabalharei com a referência sujeito das águas (PAULA, 2019), em que os sujeitos investigados estão localizados às margens das águas, banhados pelas vivências com o mar.

Quando nos guiamos para uma educação voltada para o campo, devemos compreender que os documentos base alegam que não pode existir uma separação entre o que se trabalha em sala de aula com o modo de vida do assentamento. Não se trata apenas de uma articulação entre o conteúdo e a experiência, em forma de uma contextualização, mas desta por meio de situações concretas que permitirão o aprendizado dos educandos (MST, 1991). Já o Ensino de Ciências que está amarrado no campo deve articular seus conteúdos ao modo de vida dos sujeitos do campo. Isto implica a valorização da realidade que os alunos estão experienciando na rede de saberes, no movimento dialógico envolvendo comunidade e escola.

Realizo uma tentativa de aproximar os diferentes campos. Para isso, eu começo tecendo os fios da Educação do Campo, pois entendo que o Ensino de Ciências seria um ensino contemplado nas questões e conteúdos abordados diante das especificidades dos sujeitos do campo, uma vez que a construção histórica do país exclui e segrega estes sujeitos – fazendo-os migrarem para às margens da rede de saberes. Essa exclusão, principalmente na área educacional, ocorre desde o período colonial, pois, para o Estado, aqueles que realizavam o trabalho agrário não necessitavam de escolarização (SANTOS; SOUZA, 2015; SANTOS, 2006b).

Seguiremos de antemão em um território de lutas e embates que acontecem nos espaços de uma rede conflituosa e contraditória. Conhecer esse movimento é, não apenas necessário, mas urgente, uma vez que as práticas desses sujeitos mobilizam e modificam os espaços. São pelos fios que a rede de saberes dos sujeitos começa a aparecer, destacando as relações apesar das opacidades que envolvem as redes.

Frente a esse acontecimento, é notável como a história excluiu os sujeitos do campo sob o pano do analfabetismo elevado, condições de trabalhos precários e exploratórios, falta de

políticas públicas específicas para o campo e a grande desvalorização da cultura e do modo de vida dos sujeitos (SANTOS, 2006a). Como reflexo disso, houve uma ampliação no engajamento das lutas por terra e por uma educação justa. Essa expansão humana e de protestos pelo reconhecimento de seus saberes e de seus locais fortalece os nós, uma vez que pequenas comunidades começaram a se unir, remendando-se, costurando-se e sendo trançadas com outros locais. Logo, esse tecido começa a tomar proporções com uma maior visibilidade regional e também nacional, sendo reconhecidas como movimentos sociais da luta pela terra.

Portanto, ao caminhar sobre essa rede de saberes formados pelas relações dos sujeitos do campo, das florestas e das águas, não me limitarei a um contexto que se encerre em si mesmo, mas que se amplie em um contexto social, político e cultural. Nesse sentido, algumas questões se firmam como desafiadoras, pois muitas vezes os fios encontram-se presos a um ensino que não valoriza e não reconhece os próprios sujeitos do local, de sua comunidade, do seu território e os seus saberes, como dignos de serem trabalhados pelas práticas pedagógicas. Com isso, o nó se enfraquece pela própria demanda produtiva que o Estado impõe, visto que “alguns lugares são planejados para o consumo” (HISSA; CORGOSINHO, 2006, p. 15).

Não se trata apenas de valorizar ou reconhecer uma determinada população nem de inserir nos conteúdos temáticos os saberes dos sujeitos, mas de buscar uma educação que tenha como eixos fundamentais propostas pedagógicas que busquem condições de enfrentamento das contradições, a partir do processo da construção dos conhecimentos, na elaboração e criação de saberes que juntos contemplem a escola e a comunidade. Valoriza-se, portanto, as experiências e as vivências que os educandos carregam consigo e, assim, trabalhar com práticas pedagógicas que foquem na compreensão e na transformação da realidade para os povos da comunidade que vive no campo.

Por último, tratarei de ir para além de um espaço do seu cotidiano da escola, mas também ir em direção a uma condição que está para além das paredes da sala de aula. Buscarei entender que a prática para a liberdade, o cuidado de si e dos outros, implica uma relação de experiências que estão entrelaçadas por meio de uma determinada instituição escolar e na comunidade. A Educação do Campo deve, como comenta Caldart (2009, p. 43), ser pensada “com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias [libertárias] mais radicais”.

Em suma, neste capítulo abordarei a importância do território na luta e na construção de resistências frente a trajetória histórica da Educação do Campo. No capítulo anterior discuti sobre o espaço ser essencial no desenvolvimento da vida dos sujeitos, sobre as percepções da rede e seus saberes, sobre as relações de poder e também da construção do diálogo enquanto mobilizador de mudanças que ocorrem a partir das relações sociais. Penso, assim como Theis (2008, p.12), que o “território é, inquestionavelmente, a política no espaço”, e a Educação do Campo participa desse espaço, quer seja para sua manutenção ou para rumar em uma mudança que exteriorize sua existência.

3.1 RIZOMAS QUE CRESCEM E SE MULTIPLICAM: RETALHOS QUE CONSTITUEM A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Nas décadas de 1960 e 1970 houve acontecimentos marcantes no Brasil, principalmente relacionados à penetração do capital internacional na economia, resultando num crescimento das contradições do capital nacional. Como consequência desse cenário, o movimento operário e camponês cresceu, surgindo partidos de esquerda, de grupos, de entidades, incluindo alguns setores das igrejas, envolvidos com as lutas sociais e que almejam a transformação da estrutura da sociedade (QUEIROZ, 2011). Com essa difusão e crescimento de experiências de resistência, observava-se que as lutas pelas reformas de base [reformas eleitorais, tributárias, agrárias, urbana, bancária e universitária] foram fortalecidas, pois via-se nesses acontecimentos uma educação que proporciona uma maior conscientização política e social na participação transformadora dos povos frente aos dispositivos capitalistas presentes na sociedade brasileira.

Nesse período, a ditadura militar provocou forte repressão a grupos e movimentos sociais, tanto no campo, quanto na cidade, ocorrendo prisões arbitrárias, torturas, processos forjados, assassinatos de operários, camponeses, líderes sindicais, de membros de igreja e de partidários da esquerda (QUEIROZ, 2011). Com isso, percebemos que a intervenção do Estado, tanto na política, quanto na economia e na agricultura, permitiu um desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial. O objetivo desta intervenção era baratear os alimentos e as matérias-primas da agroindústria, aumentando as demandas pela produção agrícola em grande escala, tendo como consequência um aumento na exportação de produtos para outros países.

Nesse contexto histórico, a educação estava presente na constituição brasileira. Mas, mesmo o país sendo essencialmente agrário, a educação rural não foi mencionada em textos constitucionais, como os de 1824 e 1891. O discurso republicano colocava o Brasil sob o lema

do desenvolvimento e do progresso e, desse modo, as zonas rurais foram consideradas como um lugar atrasado, episódio que contribuiu para a construção de uma ideologia com relação às escolas rurais. Os direitos da Educação do Campo só começaram a aparecer na Constituição Federal do Brasil em 1988, em que a educação se torna um direito do indivíduo e obrigação do Estado.

Nesse sentido, a sociedade brasileira somente se interessou pela educação rural devido ao movimento migratório interno dos sujeitos do campo para a cidade, nos anos de 1910 a 1920 (LEITE, 1999). Frente a essa situação, surgiu o ruralismo pedagógico, que teve duração até a década de 1930, pois tinha objetivo fixar o homem ao campo. Esse discurso ideológico de fixar o homem no campo, estava pautado na preocupação com a questão econômica do Brasil, conforme descrito nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo (BRASIL, 2001, p. 5).

No VIII Congresso Brasileiro de Educação foi mencionado o número elevado de analfabetos na área rural, reforçando, novamente, a preocupação com a educação rural (LEITE, 1999). Durante esse período houve, portanto, uma preocupação com a migração campo-cidade e com a elevação da produtividade do campo, em uma conjuntura em que a industrialização e a urbanização deram seus primeiros passos (PARANÁ, 2006). A cidade passou a ser referência na modernização e progresso, enquanto o campo representava o local atrasado – mesmo que a cidade dependesse mais do campo do que o campo da cidade.

A valorização da prática social dos sujeitos esteve prevista na Constituição Federal de 1988, que destacou que a educação era direito de todos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 há o reconhecimento da diversidade do campo, em meio ao reconhecimento das vozes, protestos, lutas e até mesmo artigos que apresentaram orientações para atender a realidade do campo, cumprindo com a adaptação das particularidades e especificidades do campo. Entretanto, mesmo com essa conquista, a realidade das escolas do campo continuava precária.

Houve diversos encontros entre diversos sujeitos que estavam interessados em mudar a realidade da escola do campo. Esses encontros foram acontecendo no começo de 1990, em

espaços públicos, promovendo debates sobre a Educação do Campo de maneira a efetivar e contemplar as necessidades do campo.

QUADRO 1 – EVENTOS E ENCONTROS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ano	Evento	Organizador(es)	Local
Nacional			
1997	I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária	MST	Brasília
1988	I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo	Articulação Nacional por um Educação do Campo	
2002	Seminário Nacional Por uma Educação do Campo		
2004	II Conferência Nacional de Educação do Campo		
2012	Seminário Nacional Por uma Educação do Campo	FONEC	
2015	II Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária	MST	
2018	Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e PRONERA	FONEC	
Estado do Paraná			
1988	Encontro Estadual preparatório da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo	CNBB, CPT, MST, ASSESOAR entre outros.	Curitiba
1999	Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária	MST	Querência do Norte
2000	II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo	Articulação Paranaense por uma Educação do Campo	Porto Barreiro
2013	Encontro Estadual de Educação do Campo da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo		Candoí
2017	Seminário Estadual de Educação do Campo		Curitiba

FONTE: Modificado de Paula (2019).

Esses espaços públicos marcaram a construção do paradigma da Educação do Campo em oposição com as fragilidades políticas que a Educação Rural enfrentava no país (PARANÁ, 2008). Diante desse cenário, o poder público passou a reconhecer a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos sujeitos do campo, em razão do Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, aprovar, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002) (PARANÁ, 2008).

Com os elementos da rede sendo movimentados por uma relação conflituosa de poder, a política da educação estava preocupada em ampliar a profissionalização para formar o maior número possível de jovens para o mercado de trabalho [formar trabalhadores] e ao mesmo tempo impedindo a entrada dos sujeitos no ensino superior. Podemos verificar isso na “Reforma Universitária de 1968 e na Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971” (SOBRAL, 2000). Assim, os dispositivos de controle tomaram conta de todos os fios da rede, procurando manter encoberta a necessidade de emancipação da população do campo.

Desse modo, os sujeitos do campo são encontrados em espaços silenciados e as possibilidades predicativas do ser do sujeito são fundadas através de práticas discursivas sobre ele mesmo, sobre o qual incidem dizendo quem ele é e o que ele não é (SILVA, 2015). Quando investigadas essas relações, é visível as práticas excludentes dos outros nós, além da denominação e caracterização desses sujeitos, não por eles, mas pelos centros da rede. A identidade dos sujeitos do campo é definida por práticas institucionalizadas e já identificadas em outras comunidades, criando uma categoria não única, mas de uma unidade para compreender o todo dessa determinada população, sendo “no grupo de todos os enunciados que a nomeavam, recortavam, descreviam, explicavam, contavam seus desenvolvimentos, indicavam suas diversas correlações” (FOUCAULT, 2008a, p. 36).

Essa categorização encontra-se sob o marco da alteridade e de um discurso que nega o sujeito-outro e desconsidera seu discurso. O sujeito silenciado, marginalizado e excluído por seus discursos, contribui para a configuração etnocêntrica e, criam-se mentalidades que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadas ou visões dicotômicas entre o bom e o mau – “Com uma história narrada com tal quantidade de deformações, seus leitores e leitoras podem facilmente atribuir a esses povos qualificativos tais como: primitivos, cruéis, assassinos, ladrões, estúpidos, pobres, exóticos” (SANTOMÉ, 2011, p. 165).

Desse modo, os saberes socializados pelas comunidades são uma maneira de salvaguardar sua cultura, já que é dessa maneira que se assegura sua continuidade. A cultura de cada povo não traduz senão seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças e pautas de comportamento (SANTOMÉ, 2011). A cultura é composta de sujeitos que tecem seus saberes conforme sua experiência no mundo, retalhando-se em locais de alta produção de saberes, assim como de conhecimentos. É uma racionalidade que deve ser considerada tanto pelas políticas públicas, quanto na comunidade, na escola e currículo, nas instituições de ensino, nas universidades e faculdades.

Embora essa história tenha sido ocultada ou deixada de lado, precisamos encontrar e ir direto ao ponto. O tecido, que também é costurado por mãos autoritárias, como o governo [Estado], busca marginalizar os pedaços da rede, alegando que os outros pontos não têm condição suficiente de sobreviver sem os centros. Certos de suas potencialidades, os movimentos e organizações sociais, por meio de entidade de agricultores, começaram a rasgar esse tecido construídos por outros nós, exigindo não apenas uma educação rural, mas uma educação do campo, com direitos, iniciativas e ações contra a concentração da terra, do poder e do saber (QUEIROZ, 2011). Segundo Gohn (2001, p. 53-54) em 1970, o Brasil estava sendo marcado por “lutas e resistências coletivas, em busca do resgate de direitos da cidadania cassada e contra o autoritarismo vigente”, era um acontecimento marcado pelos fios das malhas, pelos nós, de uma luta pela democracia, justiça social e equidade nos direitos.

Esse foi um acontecimento bastante conturbado, e quando caímos aos olhares da educação do campo, a exigência era por políticas educacionais de alfabetização de jovens e adultos. Essa exigência partiu da própria comunidade e lideranças sindicais, e também por parte de algumas igrejas atreladas aos movimentos sociais e organizações dos trabalhadores. Esse contingente caminhou rumo à construção de uma instituição escolar do campo, para os povos do campo.

É então que, em 1990, temos as produções e ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Posteriormente ocorre a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que sistematizou [se assim posso chamar] as experiências e reflexões coletivas com a criação de uma organização rumo a uma Educação do Campo, com sujeitos historicamente engajados nessa luta (PAULA, 2019). Nesse sentido, entende-se por Educação do Campo,

[...] Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados

históricos, políticos e culturais consequentemente formadores, educativos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

Portanto, as comunidades engajadas nesses movimentos sociais buscaram construir uma escola do campo, e que

[...] não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2003, p.110).

Assim se desenvolve a busca de caminhos possíveis para uma Educação do Campo que possa formar a juventude para o enfrentamento de uma educação mercadológica, que tem como objetivo sujeitá-los para o mercado do trabalho, favorecendo o sistema capitalista; privando-os de seus direitos. Por esses motivos, a Educação do Campo ocorre para além de um projeto do/no campo, mas se fundamenta em movimentos e organizações que constituem resistência e luta; não pelo resgate, mas pelo reconhecimento de sua realidade, para ações de equidade, respeito, liberdade e relações de simetria dentro das diferenças e das suas particularidades e especificidades.

Desse modo, a Educação do Campo²² vem como intervenção reflexiva buscando organizar, experimentar e teorizar, abordando de maneira qualitativa os diversos significados, sentidos, conhecimentos, saberes, história, política e cultura de povos do campo, isto é, tem o objetivo de ir além de uma concepção metodológica [e mercadológica]. Quer propiciar possibilidades de encontro de saberes com grupos de sujeitos a quem se destina o campo, gerando novas aprendizagens e ampliando os horizontes das vivências desses sujeitos. Pois

Sim! A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e

²² Segundo Freitas (2011), os movimentos sociais que contribuíram para a construção da Educação do Campo são: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e movimentos de mulheres trabalhadoras rurais

de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

Assim, a Educação do Campo surge em uma perspectiva crítica da realidade imposta por um sistema capitalista que centraliza seu poder e os coloca às margens. É a partir de um momento e contexto histórico, que não pode ser comprometido e fechado em si mesmo, que esse conjunto se forma sob diversos fatores que, não podem ser negligenciados ou negados, no combate dos sujeitos ao “atual estado de coisas”: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e do país (CALDART, 2009, p. 40).

A democratização que é exigida não se restringe ao acesso a uma educação para todos, mas também abrange a criação de conhecimentos que impliquem outras racionalidades de suas produções, superando a visão hierarquizada e dominante que se tem do próprio conhecimento das ciências modernas, deste sistema capitalista e dominante. As questões que estão evidentes é que as ciências e as tecnologias não podem ser ignoradas, mas precisam ser superadas, o que requer um outro modo de pensar, uma outra lógica de produção de conhecimento (CALDART, 2009). Como diria Freire (2001) não se trata de “extensão”, mas de “comunicação”, com a comunidade para gerar conhecimentos que sejam necessários para os sujeitos do campo.

Quando tratamos do “diálogo de saberes”, Caldart (2009) afirma que essa compreensão está em um plano bem mais complexo do que afirmar uma valorização dos saberes locais [populares], o que, muitas vezes, torna-se uma discussão simplificada que se reduz a um artifício didático vazio. O convite seria caminhar para um encontro que compreenda as tensões, conflitos, que estão envoltos na produção desses diferentes saberes, sob o pano do pensamento dominante das ciências modernas.

Outra questão importante é quanto às formas de gerir as adequações no campo dos saberes, de modo que a gestão escolar possa cumprir as exigências das legislações, com o tempo e as características específicas de cada local, seja por meio da sua produção agrícola, de clima, de maré, e assim por diante. Importa considerar ler o currículo tendo em mente a especificidade de cada local que a escola do campo está inserida, levando em conta a sua realidade. Acredito que, dessa forma, as instituições escolares do campo poderiam criar um calendário de acordo com as possibilidades que demandam dos educandos, dos sujeitos que

frequentam as aulas, respeitando os dias letivos e a carga horária (ZIECH, 2017). A resolução do art. 36 da escola do campo sinaliza que

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. No Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do trabalho devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitantemente e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2013, p. 73).

Esse vínculo da escola do campo com a sua realidade pode ser fundamental para a construção da identidade da instituição escolar. Essa vinculação pode estreitar as relações da instituição escolar do campo com a comunidade, criando uma participação efetiva, que dá estrutura para a formação dos nós, com propostas pedagógicas que levem em conta as demandas e problemáticas da comunidade.

Portanto, quando a instituição escolar pensa o campo como território no qual ocorre a vida, compreende o mundo construído e formado por uma rede complexa de relações que acontecem entre os sujeitos, assim como permite realizar as diferentes interpretações que se pode ter sobre a rede de saberes. Todas as relações que acontecem no tecido social e que estão estruturadas na educação, cultura, trabalho, política, produção, etc., não são desvinculadas dos territórios, ou seja, a relação social ocorre e movimenta os territórios e elementos que estruturam a rede. Assim acontece com a Educação do Campo, uma vez que as relações e lutas sociais estão movimentando territórios e construindo possibilidades de se desenvolverem em consonância com seus saberes.

Com isso, os saberes podem ser construídos a partir de um currículo que busque o diálogo com os conhecimentos das ciências. O campo curricular é uma alternativa interessante, uma vez que

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2015, p. 150).

Então, nesse sentido, o currículo é constituído com a intencionalidade dos fazeres pedagógicos, buscando a conscientização e o desenvolvimento tanto do indivíduo, quanto do

coletivo. Nesse sentido, a construção do currículo escolar é um espaço de disputa política, que exprime relações de força que estão presentes na própria instituição escolar (SAVIANI, 2000). Portanto, as práticas pedagógicas não são simples de serem exercidas, principalmente na Educação do Campo, uma vez que se exige uma formação do educador voltada para essas intencionalidades e especificidades do local.

Na Educação do Campo, o território em que a instituição escolar estiver inserida pode contribuir para uma formação que busque não apenas o reconhecimento e a valorização dos saberes locais, mas também de uma formação de educandos [de todos os níveis] que esteja atrelada aos valores, identidades e cultura da comunidade que eles vivem e em que exteriorizam suas existências. Assim,

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 14).

Nesse caminho, a Educação do Campo leva em consideração a identidade cultural dos sujeitos que estão vivendo no território. Os educadores que estão participando desse acontecimento são considerados sujeitos também em construção, tanto quanto os educandos. No entanto, é necessário que os educadores compreendam ou compartilhem experiências de vida com os educandos, entendam a sua realidade, sua história e a identidade daquela comunidade. Assim, os processos pedagógicos são fundamentais e cabe aos educadores fundamentarem e irem à luta para essa transformação, e não reproduzirem as técnicas e racionalidades prontas que levem o conteúdo que se encerra em si mesmo e seja voltado para o mercado de trabalho. Ghedin, Nascimento e Santos (2012) defendem que é importante que o educador entre em um processo na construção de políticas educacionais, mas entendem que existe uma problemática que envolve a formação de educadores do campo. Para os autores, o educador carece, sobretudo, de uma formação que consiga valorizar a cultura campesina e não consegue realizar movimentos que sejam participantes do espaço geográfico que está inserido e vivendo. Parece que essa é uma das problemáticas encontradas na Educação do Campo.

Nesse percurso traçado, a escola do campo deve superar o paradigma dominante e permitir a superação do sujeito do campo, tornando-o o sujeito do campo histórico. Molina e Sá (2012) alegam que a escola do campo pode conduzir trabalhos e práticas pedagógicas que superem a sala de aula como espaço único, assim como Caldart (2009; 2003). Que a sala seja

local de conhecimento, de aprendizagem, mas que também proporcione e crie estratégias além da fragmentação presente na maioria dos processos de ensino e de aprendizagens.

A Escola do Campo, quando constrói continuidades com os seus parceiros, tem inúmeras possibilidades de gerar conhecimentos com base na realidade do campo e dos saberes dos grupos existentes no território em questão. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004) a Escola do Campo possui um compromisso ético e moral com as intervenções sociais que geram. A instituição escolar possui sua importância dentro da comunidade, mas o que se espera dos projetos políticos pedagógicos é uma compreensão que busque a extensão do diálogo com as famílias e a comunidade, para que assim as experiências construídas sejam ricas e atendam às necessidades e intencionalidades que a Educação do Campo requer.

Então, quando pensamos nos conhecimentos gerados dentro dos espaços e territórios do campo, muitas vezes os negligenciamos, colocando-os à margem do currículo e se detendo a trabalhar apenas os conhecimentos das ciências. Streck (2005, p. 73) diz que “a educação do povo é parte do pressuposto de que o povo é possuidor de cultura e de saber”. Sendo assim, os educadores e os gestores da escola devem valorizar abordagens que reconheçam os conhecimentos locais, sendo esse reconhecimento fundamental para a existência e permanência do povo que vive da terra e das águas. Assim, o que se enxerga é que o conhecimento e conteúdo das ciências, que estão no currículo e no projeto político pedagógico, possuem aproximações que muitas vezes podem ser fundamentais ao serem trabalhadas e exercidas pelo educador em sala de aula, para que o próprio educando se reconheça na história, nos fazeres das ciências e valorize o seu campo.

Essa é uma abordagem que não possui limites e não se encerra em si mesmo, pois o currículo, enquanto território de saber e de poder que institucionaliza as práticas do educador, pode se visto como uma possibilidade de relacionar os saberes que estão presentes e sendo externalizados pelos educandos. Para Lopes e Macedo (2011, p. 148) “a escola é vista como um espaço em que sentidos e ações são construídos por intermédio da interação entre os sujeitos [...] que penetram na escola como culturas de pertencimento dos sujeitos”, e, assim, amplia-se sob novos horizontes, penetrando tanto o espaço escolar quanto o da própria comunidade.

Nesse sentido, pode-se falar de uma responsabilidade social da escola do campo. A esfera educativa desaparece e torna-se uma rede que atinge diversos outros sujeitos sociais, do campo, das águas, da terra, da floresta, sob uma mobilização que não pode ser considerada neutra e nem tomar uma posição de neutralidade, pois é formadora de sujeitos, de gerações que permanecem no campo, vivem desse espaço, que buscam produzir, cuidar e manter a vida no

planeta. São sujeitos feito de rizomas²³, traçados por linhas que orientam toda uma narrativa histórica, política, diversificada, específica e de caráter identitário, que se semeiam pelas terras e se multiplicam em ramos da existência que provêm dos campos e recaem nas águas.

Por isso, a direção que devemos tomar é mais do que uma ação estratégica pedagógica, mas sim uma ação política. É, sim, um território que se movimenta por estruturas políticas, de saber, de poder, em que os sujeitos se relacionam e lutam pela sua permanência e reconhecimento da sua existência diante do quadro de instituições que buscam negligenciar e invisibilizar esses campos e os povos.

3.1.1 semeando as existências na educação do campo: entre terra e as águas

Quando penso em Educação do Campo, penso não apenas nos sujeitos da terra, mas nos povos das águas também (PAULA, 2019). A história que circunscreve a nossa espécie humana, desencadeou vários caminhos possíveis, tanto de continuidades, como descontinuidades. Essa rede de saberes se constitui a partir das diferenças, das múltiplas identidades, que foram se semeando ao longo dos acontecimentos da vida. Estamos presenciando um encontro entre e com as diferenças.

Concentrarei meus esforços em comunicar as linhas que traçam os povos da água, mas as narrativas que vão tecendo a rede também podem ser consideradas em outras esferas, uma vez que as vozes dos sujeitos se entrecruzam por nós. Nessa aproximação das existências pelos nós, desenham-se em uma tradição que se encontra nas narrativas de vida, na história dos sujeitos, em que os saberes produzidos ao longo do tempo são repassados pela oralidade - de geração em geração (ALMEIDA, 2001). Os relatos dos sujeitos sobre suas experiências, sobre seu modo de viver e de agir no mundo foram semeadas pelos saberes e possibilitam a criação de uma rede dentro de redes, constituindo as especificidades e particularidades de cada local.

É por meio da oralidade dos povos ditos tradicionais que é possível ter acesso às experiências daqueles que vivem às margens. As vozes desses povos foram por muito tempo invisibilizadas, pois suas vidas foram pouco documentadas (THOMPSON, 2002), não

²³ Essa é uma metáfora utilizada por Deleuze e Guattari (2011, p. 48) em que dizem que “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o ver ”ser”, mas o rizoma tem como tecido a composição “e...e...e...” há nessa conjunção uma força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Acredito que usar essa metáfora de rizoma para referir a expansão dos sujeitos do campo, alegando que não foram para ficar a margem, mas no meio, em que sempre estão em continuidade e descontinuidades do devir e vir, em um traçado que se faz na arte da vida que os povos sempre fizeram questão de preservar e manter. Um rizoma é um encontro com a vida e essa vida não se encontra em um território fechado, pois a arte da vida nos provoca para uma desterritorialização.

valorizadas e pouco reconhecidas, uma vez que as relações de poder estavam sendo construídas por sujeitos centralizados. Na produção dos saberes, os povos das águas e da terra criaram uma ligação complexa com o mundo, em que suas interpretações ultrapassam uma visão meramente dualista e rígida sobre seu local. Suas técnicas de sobrevivência são diferentes, constituem um outro modo de racionalidade.

Para Diegues e Arruda (2001) as comunidades estão interligadas em uma coexistência com o mundo natural, o sobrenatural e a organização social, principalmente de comunidades indígenas, mas que, também, estão sendo vistas por outros povos que estão interconectados pela rede. Desse modo, os sujeitos das águas são uma referência neste trabalho, uma vez que tem no encontro da pesquisa uma comunidade de pescadores artesanais. Esses pescadores estão distribuídos por todo o litoral paranaense²⁴, sendo mares, rios, lagos, e que têm os seus modos de vida tecidos pela pesca, mas que em outras comunidades podem exercer outras atividades econômicas, como o extrativismo vegetal, o artesanato e a pequena agricultura (DIEGUES; ARRUDA, 2001).

No litoral paranaense, local de investigação do estudo, a complexidade social e ecológica promove grande diversidade de sistemas pesqueiros – através da mistura de culturas pesqueiras e urbanas, bem como diversos ambiente aquático e terrestre existentes na região, associada à presença de sistemas estuarinos e águas costeiras (MENDONÇA *et al.*, 2017; ANDRIGUETTO-FILHO *et al.*, 2009). Existe uma descontinuidade em monitoramentos que promovem estudos limitados sobre as ações e práticas de pescaria na região, o que dificulta uma compreensão sobre o funcionamento, assim como os recursos da pesca.

O pescador artesanal tem sua vida relacionada diretamente com o mar e seus saberes estão localizados no espaço marinho. Suas relações e seu modo de viver estão presentes no espaço, principalmente no território, em que está inserido sob a forma de um conjunto de saberes sobre navegação, movimento das marés, os tipos de espécies, noções sobre os hábitos dos peixes, sobre a sazonalidade pesqueira, noções sobre as fases da lua, técnicas de pescaria, entre tantos outros saberes que estão entrelaçados com os fenômenos naturais e da racionalidade que existe nas práticas pesqueiras (DIEGUES, 1983,1988). É uma rede movimentada pelos saberes das águas.

²⁴ A pesca, no litoral do Paraná, inclui os municípios de Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Paranaguá, Pontal do Paraná, Matinhos e Guaratuba. De acordo com os dados do IBGE (2013) a região apresenta uma população de 265,4 mil pessoas, perfazendo 2,5% da população do estado.

Essa parte da rede me desdobro para olhar, é construída não apenas nas margens, sob as águas, mas às margens dos fios que tecem todo o tecido social, visto que os sujeitos que vivem das águas são vistos por uma população e até mesmo por órgãos governamentais como um setor marginal, folclórico e, até mesmo, degradadores do meio ambiente (WALTER, 2000).

Assim, a desmistificação está ocorrendo por parte de comentadores como Diegues (1988; 1995), Maldonado (2002), Marques (2001), Adamns (2000), e vários outros. Os autores afirmam que a importância da existência dos pescadores artesanais como produtores e fornecedores de pescado fresco e de qualidade para o mercado interno, ressaltando os seus saberes ambientais como forma de impedir a sobrepesca, contribuindo para a conservação dos recursos naturais e pesqueiros.

Dito isso, as comunidades que vivem em torno das águas e sobrevivem tanto da terra quanto do mar, devem estar em consonância com a instituição escolar que se encontra no campo, pois existe uma tradição que acumula esses saberes. Portanto, a Educação do Campo é construída sob a possibilidade de materializar o processo dialógico com os diferentes saberes, que são fundamentais para formar as diferentes relações que os sujeitos têm, tanto com a sociedade externa quanto com as internas [centros e margens]. Por isso e para que os saberes sejam considerados para além de uma abordagem conteudista, a formação dos educadores do campo deve levar em consideração as questões da realidade local.

Nos comentários de Caldart (2004, p. 153) o campo tem diferentes sujeitos, como pescadores, camponeses e assalariados rurais, e existem “[...] diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas”. Por isso, a Educação do Campo deve se propor a olhar para essas diferentes sementeiras, pois “somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é a econômica, política e cultural” (CALDART, 2004, p. 153). Se não considerarmos as relações que existem entre os diferentes grupos sociais e diferentes saberes dentro das instituições, continuaremos a reproduzir um pensamento dicotomizado e invisibilizando as diferenças identitárias.

A Educação do Campo é mais que um projeto, é uma luta para que o pensamento dominante e hegemônico não perpetue e não apague os saberes que provêm dos territórios. Assim, a formação dos educandos do campo deve ser em torno desse encontro e diálogo entre os saberes locais e dos conhecimentos científicos que se obtém dos conteúdos propostos pelas políticas educacionais, para que não se apaguem as diferenças, as identidades e a cultura, que

foram construídas ao longo de toda a história e tantas lutas (CALDART, 2004). Reconhecer os saberes do local não exclui o diálogo e muito menos confronta os pensamentos das ciências, mas, ao contrário disso, põe-se em pedagogia uma relação em que ambos devem ser valorizados e vistos como importantes na construção da rede.

Caso essa construção dialógica não seja possível, cria-se nos sujeitos a incerteza da permanência em seus campos, o que, para Brandão (1997), geraria um interesse pela educação institucionalizada, com implementação escolar ou de melhoria educacional, em regiões onde as escolas já estão atuando sob os olhares das ciências modernas. A existência das escolas do campo é uma realidade que provém das lutas. Essas escolas se organizam mais de acordo com as necessidades locais do que com as implementações que demandam as políticas públicas por parte do Estado.

A educação ocupa um lugar decisivo nos debates que movimentam as estruturas sociais, seja entendida como instrumento para treinar mão de obra, seja como espaço da formação integral dos sujeitos (STRECK, 2012). Com isso, podemos dizer que a instituição escolar atravessa os saberes, e há poder nas relações que acontecem dentro dos espaços formativos. Logo, nesses espaços existem conflitos que estão em “cabo de guerra” com os fios que os legitimam, pois os nós mais fortalecidos do centro da rede rejeitam os nós mais frouxos, que têm possibilidade de formar vários outros nós. As lutas dos movimentos sociais são, portanto, um conjunto de nós sendo formados para que os discursos sejam também produzidos sob a valorização dos territórios das margens pesqueiras, camponeses, rurais assalariados, entre outras comunidades que estão lutando por sua existência.

Os conflitos, as lutas e os combates, tanto quanto a promoção de mudanças e transformações, são importantes na construção dos territórios e nas relações que os sujeitos têm com os espaços. Não se pode negligenciar essa movimentação, pois entende-se que é nesse momento que a existência e as vozes dos sujeitos estão sendo ecoadas por todos os fios da rede, se expandindo para todos os lados.

Outra fronteira que está sendo rompida é entre os saberes da experiência e os saberes sistematizados, legitimados pela ciência acadêmica moderna. Mais do que isso, reconhece-se hoje que a racionalidade lógico-formal pode coexistir com outras racionalidades que levam em conta a subjetividade e a sabedoria acumulada através da experiência. Muitos contribuíram para isso os movimentos dos povos originários que descobriram que aquilo que a civilização ocidental menosprezou como credence ou atraso na realidade continha a experiência das gerações que lhe antecederam. Hoje, inversamente, diante da crise civilizacional são os modernos que descobrem, entre outras coisas, o valor da relação dos indígenas com a natureza para a sustentabilidade da vida, o poder da justiça comunitária como contraponto da política carcerária e a capacidade de preservação da biodiversidade nos cultivos (STRECK, 2012, p. 188).

Como nos lembra Freire (1995, p. 26) “minha terra é a coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico – atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade”. Com isso, digo que os territórios vão se convergindo e se misturando em saberes e trocas de experiências, ampliando suas vozes e chegando a se integrar a espaços acadêmicos. Contudo isso exige um movimento de integração às lutas por territórios para viver e conviver. Tal atitude não se enquadra facilmente em esquemas teóricos clássicos, propondo assim um movimento que reorganize e requalifique as formas acadêmicas de dialogar com esses novos saberes e identidades que chegam em seus espaços (STRECK, 2012).

Com o avanço da sociedade na pós-modernidade, precisamos pensar o campo para outros sentidos e vias, concebendo-o como um território estimulado e marcado por tecnologias, pelas ciências modernas, pela globalização, pelo capitalismo, e entre outros dispositivos hegemônicos. Santos (2008, p. 88) diz que “os últimos séculos marcaram uma atividade agrícola, com a humanização e a mecanização do espaço geográfico, uma considerável mudança de qualidade [...] da qual podemos chamar de técnico-científico-informacional”. São características não apenas das cidades, do rural, mas também do campo. É desse modo que se instaura uma agricultura propriamente científica, responsável por mudanças profundas quanto à produção agrícola e à vida de relações. Mas, desejo salientar, não se trata apenas da vida do campo em questão agrícola, mas da vida de pessoas do campo que sobrevivem e vivem da pesca artesanal/tradicional.

Conforme Santos (2004), as primeiras informações históricas sobre o planejamento do espaço descrevem aldeias ligadas à prática da pesca e da agricultura. Nelas, a organização do território levava em consideração aspectos ambientais como topografia e microclima (DUMITH, 2012). Com relação à ocupação do território pela presença dos sujeitos no espaço, Souza (2008) comenta que é algo gerador de raízes e de identidades, em que o grupo não pode ser compreendido sem seu território, no sentido de que a identidade sócio-cultural dos sujeitos estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto.

Esse senso de identidade, portanto, está atrelado à territorialidade, a qual, por sua vez, é algo entendido como multidimensional e inerente à vida em sociedade, por isso existe um valor particular quando comento sobre a identidade dos sujeitos da comunidade estudada. Essa identificação consiste em como eles percebem e se relacionam com o seu espaço.

Embora o território do campo abrigue vetores da globalização e se enquadre no mercado do trabalho e modelo econômico capitalistas, esse campo é também representado por povos que resistem e negam as condições precárias a eles oferecida. Assim, os povos do campo, que vivem também das águas, sobrevivem e lutam por uma realidade diferente. Santos (2008, p. 114) diz que “o território tanto quanto o lugar são esquizofrênicos, porque de um lado acolhem os vetores da globalização, que neles se instalam para impor uma nova ordem, de outro lado, neles se produzem uma contra ordem, porque há produção [...]” dos sujeitos excluídos e marginalizados.

Assim, território e espaço não são apenas categorias de análise, de verificação das relações humanas, mas são espaços vivos que podem apresentar múltiplas faces diante das manifestações que podem ser chamadas de “contraface” ao pragmatismo que é característico de uma sociedade globalizada, mercadológica e capitalista. E, caminhando nesse sentido, um novo espaço começa a ser desenhado, por meio de horizontalidades e verticalidades, definidas por Santos (2008, p. 105-110)

As verticalidades podem ser definidas, num território, com um conjunto de pontos formando um espaço de fluxos. [...] O sistema de produção que se serve desse espaço de fluxos é constituído por redes – um sistema reticular –, exigente de fluidez e sequioso de velocidade. São os atores do tempo rápido, que plenamente participam do processo, enquanto os demais raramente tiram todo proveito da fluidez [...] As horizontalidades são zonas da contigüidade que formam extensões contínuas. [...] a existência de um “espaço banal” em oposição ao espaço econômico. O espaço banal seria o espaço de todos: empresas, instituições, pessoas; o espaço das vivências. [...] Trata-se, aqui, da produção local de uma integração solidária, obtida mediante solidariedades horizontais internas, cuja natureza é tanto econômica, social e cultural como propriamente geográfica (SANTOS, 2008, p. 106-110).

E analisando as estruturas da rede desse território, a verticalidade representa os espaços regidos por um relógio despótico que está a serviço de pensamentos hegemônicos em detrimento das horizontalidades, que têm caráter solidário, colaborativo, orgânico e que representam a sobrevivência frente à verticalidade, por meio dos espaços banais. Assim sendo, a Educação do Campo e a Educação Popular se complementariam enquanto visão territorial, no sentido de instrumento que se elabora contra a racionalidade que esmaga e elimina as horizontalidades. Ao contrário da ordem que se impõe nos espaços em redes marcados pela fluidez, rapidez, sujeição e obediência aos pensamentos dominantes (SANTOS, 2008), podem ser criados espaços chamados banais, isto é, novas formas de resistência e existência. É por isso que o território e o lugar, os espaços, são esquizofrênicos, pois abrigam desde os pensamentos pragmáticos, hegemônicos e dominantes, até contra-racionalidades.

Fernandes (2009) defende que os territórios imateriais representam a base de sustentação de todos os territórios, pois são nos territórios imateriais que materializam, por meio das lutas, novas formas e modelos de vida. A ressignificação dos territórios pelos espaços (SANTOS, 2006a) faz surgirem possibilidades de ação para os territórios que se encontram em resistência, e assim gera transformações da sociedade de maneira significativa.

Caminhando contra essa corrente, e indo em direção ao banho de maré, tem-se como ideia ir contra o capitalismo agrário, compreendendo o campesinato como forma de organização e desenvolvimento fundamental para a construção de um mundo mais justo e democrático para os sujeitos do campo. Mas o foco não pode ser apenas os processos agrários, que envolvem a Educação do Campo, mas também aos processos que envolvem os mares/águas, como afirma Cunha (2009, p. 19) “no universo da pesca é possível evidenciar um conjunto de significados simbólicos impressos à água pelo pescador artesanal [...] A água apresenta muitos significados, água não só representa virtude, a beleza, a liberdade, mas é fonte de criação, destruição, vida e morte”.

Existem algumas indagações que vão surgindo no percurso que se faz ao caminhar rumo ao banho de maré, aos povos dos mares, das águas (PAULA, 2019). É diante da compreensão de um território constituído por relações de poder e de saber, que penso em como a escola do campo, voltada para as populações específicas, pode romper [se assim posso chamar], com as visões que se impõem e chegam de uma sociedade capitalista. Ou seja, a escola, como campo e espaço de um território, pode ultrapassar o nível da experiência de suas relações complexas e se fortalecer em laços que sejam contra-hegemônicos, pelo currículo?

Esses questionamentos se posicionam em um movimento de olhar para o território e suas relações, olhar para o espaço da escola e da comunidade, investigar as potencialidades dos sujeitos que estão inseridos nessa rede de saber. Rede de saber que se estrutura por fios que estão dentro de uma compreensão de produção das ciências modernas e vinculados a um sistema capitalista, marcados e manchados nessa manta que se estende sob uma paisagem de conflitos intensos. Assim, penso que precisamos partir de uma compreensão de como o Ensino em Ciências se insere nesse território, notando e identificando os conteúdos que podem ser contemplados nessa metáfora em rede.

3.2 REDES MARCADAS E CONSTRUÍDAS: OLHARES PARA OS SABERES LOCAIS NO ENSINO EM CIÊNCIAS

Começo esta seção com o intento de dimensionar os saberes locais e explorar os estudos já marcados e construídos por pesquisadores na área. Esse levantamento foi pensado com o objetivo de verificar como os saberes locais estão sendo trabalhados por outros autores e se necessariamente estão atrelados à Educação do Campo. Para isso, busquei realizar um levantamento bibliográfico (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) das pesquisas que consideraram os saberes locais como foco de investigação e análise. Recorri às teses e dissertações localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao me debruçar sobre a literatura do que já foi marcado e constituído por outros pesquisadores da área, compreendo que os fios que orientam os conhecimentos produzidos pelos autores não é algo estático, linear e sem relação com os seus objetivos de pesquisa. Esses conhecimentos, que foram produzidos dentro do escopo das ciências, subjazem de um *continuum* e *descontinuum* de elementos históricos, políticos, culturais, sociais, econômicos e assim por diante, em uma estrutura em rede que preserva a sociedade e também reelabora todos os seus pilares.

Ao realizar a revisão da literatura, não busquei fazer uma análise aprofundada das pesquisas, mas indicar elementos que possam contribuir em elaboração “outras” dos saberes locais e no Ensino de Ciências. Busquei entender como os autores lançaram olhar para essa temática, bem como os possíveis caminhos que podem ser considerados durante um percurso de escrita e método que cada pesquisador considerou em seus estudos.

A busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi realizada a partir da palavra-chave “saberes locais”. Como critério de inclusão, considerei todos os trabalhos que continham a palavra “saberes locais” no título. Outro critério utilizado foi a disponibilidade de acesso aos textos integrais.

Em um trabalho parecido com este, de um estudo de conteúdos sistematizados em artigos científicos, Xavier e Flôr (2015) analisaram, no recorte temporal de 2000 até 2012, as publicações relevantes para o Ensino de Ciências, de autores preocupados com a valorização dos saberes populares. Não considerei como sinônimo dos saberes locais os saberes populares,

mas considerei o trabalho das autoras como uma possibilidade de elaborar, sob a mesma ordem, uma nova investigação, com um novo olhar, para uma outra temática.

Com o objetivo de explorar todos os trabalhos, não realizei um recorte temporal, mas utilizei apenas a palavra-chave como critério. Os descritores principais que utilizarei nesse momento são: 1) autores das obras; 2) título das pesquisas; 3) ano de defesa; 4) instituições que foram realizadas os estudos; 5) objetivos; 6) nível de ensino; 7) área de estudo contemplada e 8) sujeitos/objetos de estudo.

Para a seleção dos trabalhos, buscamos no “*search*” a palavra-chave “saberes locais” entre aspas. Foram encontrados, até o momento, um total de 307 pesquisas submetidas. Contudo, ao aplicar o segundo filtro, da disponibilidade do trabalho integral para leitura, os resultados se restringiram a 19 dissertações e nenhuma tese.

Com o objetivo de categorizar os estudos levantados, foram construídas fichas a partir do objetivo, metodologia da pesquisa e os sujeitos ou objetos de pesquisa (XAVIER; FLÔR, 2015). Com isso, foram elaboradas cinco categorias para o tema *saberes locais*, sendo elas:

- **Reflexão teórica:** trabalhos que apresentam uma discussão teórica acerca dos saberes locais e suas respectivas temáticas e áreas de estudo.
- **Troca de saberes com a comunidade:** estudos que propõem a troca de saberes com o campo, relacionar os saberes da escola com a comunidade/campo, analisar/investigar os saberes/conhecimentos da comunidade e suas implicações, estabelecer pontes de diálogo com os saberes locais com da comunidade e investigar os saberes que emergem da comunidade do campo.
- **Ensino e aprendizagem e novas alternativas didáticas:** estudos focados em promover e/ou propor novas alternativas de ensino e de aprendizagem na educação, em desenvolver materiais ou sequências didáticas de ensino, experimentos, investigações de ensino, desenvolvimento de oficinas e assim por diante, contemplando tanto o ensino formal, quanto o ensino não-formal, bem como todas as áreas do conhecimento e, também, as séries de ensino.
- **Currículo:** pesquisas que tiveram um enfoque maior na reflexão do currículo, olhares sobre o currículo para uma nova Educação, em repensar o currículo no planejamento das organizações institucionais.

- **Política:** estudos que tiveram uma relação central com ações/investigações em políticas públicas e/ou privadas relacionadas com os saberes locais.

QUADRO 2 – DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E ORGANIZADAS EM CATEGORIAS DE ANÁLISES

Categoria de Análise	Autores	Título	Total
Reflexão teórica	Orlando (2004)	A escala e saberes locais: proposta efetiva para o desenvolvimento sustentável ou a adequação das práticas desenvolvimentistas na globalização?	3
	Mendes (2018)	Experiências de ensino bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar.	
	Pidner (2010)	Diálogos entre ciência e saberes locais: dificuldades e perspectivas.	
	Lima (2009)	O conhecimento Tradicional e os Saberes Locais em comunidades costeiras: um estudo de caso da Ilha de Deus em Recife.	
Troca de conhecimento com a comunidade	Silveira (2014)	Saberes Locais E Escola: Entre Olhares, Diálogos e Encantos.	7
	Araújo (2015)	Aulas De Campo Na Floresta Nacional De Pacotuba: A Alfabetização Científica, os Saberes Locais e a Experiência com o Grupo Bicho Do Mato.	
	Magalhães (2010)	Etnobotânica, saberes locais e agricultura no contexto de uma floresta urbana: Maciço da Pedra Branca, RJ.	
	Dipp (2013)	Saberes locais sobre o uso de espécies vegetais por agricultores familiares agroecológicos na região do Alto Uruguai Gaúcho.	
	Lages (2015)	Plantas medicinais: os saberes locais entre os camponeses da comunidade da Fazenda Engenho Novo, São Gonçalo, RJ.	
	Viana (2013)	Diálogos possíveis entre saberes científicos e locais associados ao capim-dourado e ao buriti na região do Jalapão, TO.	
	Santana (2013)	Saber local da comunidade de Pai André, Várzea Grande (MT): conexões para a educação ambiental.	
Ensino e aprendizagem e novas alternativas didáticas	Gugelmin (2014)	Educação do Campo: uma análise do Diálogo entre Saber Escolar e Saber Local no contexto do programa PROJOVEM.	4

	Oliveira (2011)	Cruzando as fronteiras: do trabalho na fumicultura, da formação profissional e dos saberes locais	
	Urvinis (2009)	Reflexões sobre os saberes locais-globais de professoras de inglês da rede pública.	
Currículo	Zerlotti (2014)	Os Saberes Locais dos alunos sobre o Ambiente Natural e suas Implicações no Currículo Escolar: Um estudo na Escola Das Águas – Extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso Do Sul.	2
	Mangana (2017)	A institucionalização dos “Saberes Locais” a partir de políticas curriculares em Moçambique: Comunidades Epistêmicas, Contextos de Influência e Lugar de Intermediação.	
Política	Oliveira (2014)	A educação física do/no campo: um olhar sobre os saberes locais da Escola Estadual Santo Antônio (Pé de Caju) no município de Confresa/MT.	3
	Souza (2009)	O apagador das porongas: manejo florestal e desvalorização dos saberes locais na Amazônia sul ocidental.	
	Lotta (2006)	Saber e poder: agentes comunitários de saúde aproximando saberes locais e políticas públicas.	
Total			19

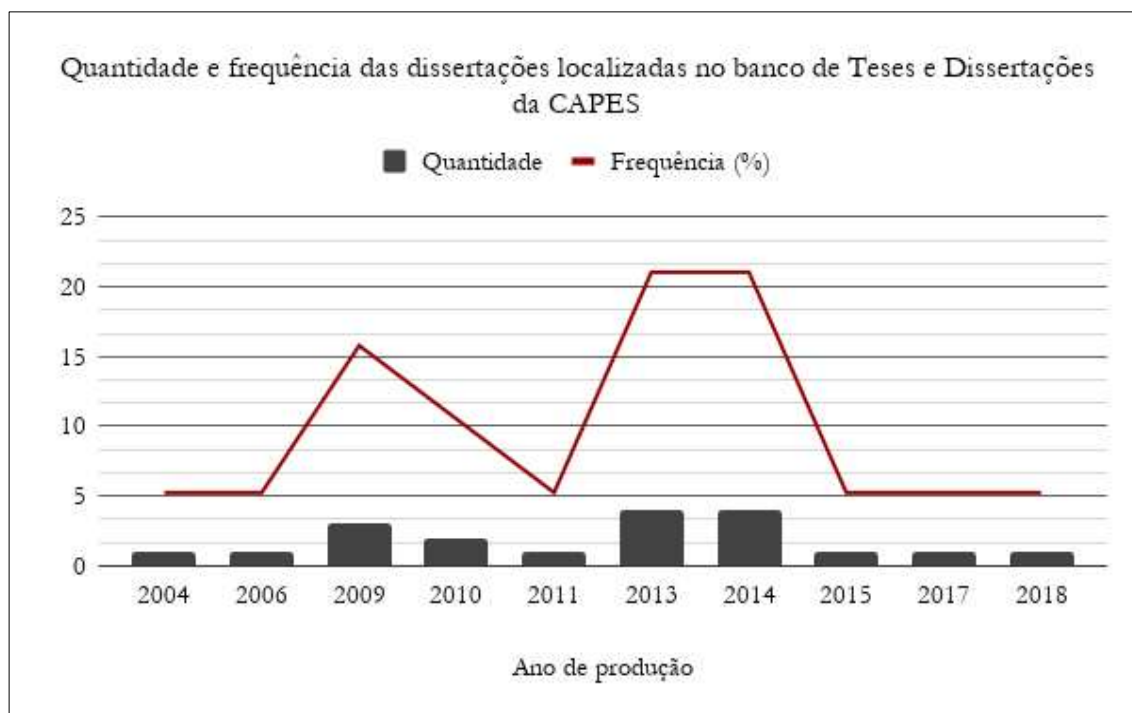
FONTE: A autora.

Ao olhar para o Quadro 2, a palavra-chave utilizada como critério para o levantamento das dissertações encontra-se presentes nos títulos, bem como os 19 trabalhos obteve acesso completo do texto. Em contrapartida, outros trabalhos continham a palavra-chave no título, mas não houve acesso a pesquisa e, diante disso, não foram considerados na sistematização dos dados. Entendo que para realizar a leitura completa das dissertações, seria necessário encontrar o estudo na íntegra, por esse motivo, foram mapeadas apenas 19 dissertações.

Houve uma linha tendência nos anos de 2013 e 2014, que tiveram, cada um, 4 publicações. A frequência, quando aplicada nas publicações de todos os anos, foi de 21,05% nos anos que obtiveram a linha de tendência (Figura 2). Já nos outros anos, a correspondência entre os anos é inferior a 17%. Isso significa que houve, em determinado período do ano, uma tendência de trabalhos que se alinharam com a temática sobre os saberes locais, principalmente estudos que tivessem relação direta com a comunidade e, outros, com as escolas.

Essa significação de estudos que estejam alinhados com uma perspectiva local se combinam no sentido de serem coerentes com a proposta sobre os saberes. Assim, os trabalhos que foram produzidos se propuseram a olhar essa temática em locais “externos” a academia/universidades. Todavia, essas pesquisas também criaram e possibilitaram relações importantes entre universidade e comunidade.

FIGURA 2 – GRÁFICO DA QUANTIDADE E FREQUÊNCIA DAS DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.



FONTE: A autora.

Com o objetivo de identificar as Instituições de Ensino Superior (IES) que tiveram dissertações submetidas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, realizei um levantamento verificando a quantidade e frequência de instituições que estavam mais inclinadas a olhar para a temática abordada. Ao mapear os dados, percebe-se que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) concentra 21,05% do total de trabalhos encontrados, em seguida a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que têm, respectivamente 10,53% dos estudos voltados para a área dos saberes locais atrelados ao ensino e educação, conforme exposto na Tabela 1.

TABELA 1 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) DAS DISSERTAÇÕES SUBMETIDAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Instituições de Ensino Superior (IES)	Quantidade	Frequência (%)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	4	21,05

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2	10,53
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2	10,53
Fundação Getúlio Vargas Escola De Administração De Empresas De São Paulo (FGV-EASP)	1	5,26
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	1	5,26
Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro	1	5,26
Pontifícia Universidade Católica – São Paulo (PUC-SP)	1	5,26
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	1	5,26
Universidade Federal do Acre (UFAC)	1	5,26
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1	5,26
Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)	1	5,26
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	1	5,26
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI Erechim)	1	5,26
Universidade de São Paulo (USP)	1	5,26
Total	19	100

FONTE: A autora.

Os objetivos das 19 dissertações variam conforme o olhar de cada pesquisador para o campo e objeto a ser pesquisado. Acredito que seja pertinente apontar os objetivos destes estudos, para entender quais caminhos os autores destinaram para investigar os saberes locais e se estavam inclinados a aproximá-los da educação. Os objetivos de pesquisa são fundamentais, uma vez que orientam os rumos dos pesquisadores, sendo importante para verificar, também, o que está sendo desenvolvido nesse campo de estudo.

QUADRO 3 – OBJETIVOS DAS PESQUISAS ENCONTRADOS NAS DISSERTAÇÕES MAPEADAS A PARTIR DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES, COM SEUS RESPECTIVOS AUTORES

Autor	Objetivo
Mangana (2017)	Analisar a participação/influência das comunidades epistêmicas na institucionalização dos saberes locais, os modos de coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais nas políticas curriculares em Moçambique.

Mendes (2018)	Refletir sobre a inclusão da língua de unidade nacional, o kriol, como forma de diálogo com as línguas étnicas e os saberes locais, no currículo do Ensino Básico, em experiências de alfabetização do Projeto PAEBB, em Bubaque, região de Bolama Bijagós, Guiné Bissau.
Silveira (2014)	Instigar processos sensibilizadores junto à comunidade escolar para a valorização dos saberes populares relacionados à pesca artesanal, com vistas a estimular a contextualização de tais saberes ao processo educativo.
Lotta (2006)	Analisar como os Agentes Comunitários de Saúde do Programa Saúde da Família se tornam uma ponte entre os saberes locais, dos espaços e cotidianos vividos, e as políticas públicas de saúde.
Pidner (2010)	Pensar as possibilidades de diálogos entre os saberes a partir também de outras questões.
Magalhães (2010)	Inventariar o repertório de espécies utilitárias e medicinais utilizadas pelo grupo estudado e resgatar o conhecimento a elas associado.
Souza (2009)	Problematizar o discurso “embutido” nas políticas de manejo florestal madeireiro que ao invés de valorizar os conhecimentos das populações locais da Amazônia tende a demonstrar, na prática, sua desvalorização.
Urvinis (2009)	Investigar os saberes locais-globais que emergem nas práticas discursivas de duas professoras de inglês iniciantes do curso Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando e de duas professoras egressas do referido curso.
Oliveira (2011)	Identificar e analisar as relações entre os saberes da experiência do trabalho, os saberes da formação e a articulação desses saberes a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido pelos alunos em alternativa à diversificação da cultura do fumo.
Orlando (2004)	Apontar as múltiplas dimensões do desenvolvimento, considerando-o como um processo amplo e multifacetado, que transcende o crescimento econômico, incorporando outros aspectos relevantes das práticas sociais, como o desenvolvimento humano e social, o aperfeiçoamento dos sistemas políticos (através da participação e da descentralização), o respeito à diversidade cultural, a democratização do espaço público, a incorporação de novas tecnologias e a preservação ecológica
Lima (2009)	Investigar as formas de conhecimentos tradicionais em uma comunidade litorânea, a partir do uso dos recursos naturais e de seu sistema produtivo, abordando também seu modo de vida e observando como este conhecimento foi transformado através das gerações pelo conhecimento formal, gerando desenvolvimento.
Dipp (2013)	Identificar e caracterizar os saberes tradicionais de agricultores familiares da microrregião geográfica de Erechim, situada no Norte do RS sobre o uso, riqueza e diversidade de plantas cultivadas e utilizadas nas propriedades rurais.

Oliveira (2014)	Investigar a realidade da Escola Estadual Santo Antônio (Pé de Caju) do município de Confresa/MT no que se refere às práticas pedagógicas encontradas nas aulas de Educação Física, também elencou os espaços destinados às aulas, verificou-se o currículo e as atividades desenvolvidas.
Araujo (2015)	Apresentar alguns saberes locais desta comunidade, onde está inserido nosso projeto de pesquisa, argumentando sobre as bases da Alfabetização Científica e, em seguida, trazer os resultados que servirão para formular um roteiro para utilização didática de uma das trilhas.
Zerlotti (2014)	Pesquisar os saberes dos alunos e a sua inserção no currículo escolar.
Gugelmin (2014)	Compreender como ocorreu o diálogo entre os saberes escolares e os saberes locais a fim de identificar situações de aprendizagem que potencializassem a atuação político-social no campo e para além dele.
Viana (2013)	Estabelecer o diálogo entre saberes locais e científicos sobre tais espécies.
Santana (2013)	Desenvolver uma pesquisa que revelasse o conhecimento sobre o saber local da comunidade ribeirinha de Pai André, no município de Várzea Grande, Mato Grosso, para evidenciar as conexões com a Educação Ambiental em comunidades ribeirinhas.

FONTE: A autora.

O quadro acima permite categorizar as pesquisas para a realização de fichas. Penso que, também, é possível olhar para os objetivos dos trabalhos para percebermos a diversidade existentes nos estudos, e como o objeto investigado varia para cada pesquisador, principalmente quando se trata do desenvolvimento do trabalho que cada autor se põe de frente para os seus sujeitos e objetos de pesquisa. Assim, dentro da área temática “saber local” percebi diversidade nos objetos investigados. O campo dos saberes compõe-se de trabalhos com diferenças acentuadas, a partir do que é possível afirmar que esse campo não é estático e nem o são os conhecimentos produzidos durante o processo.

Quanto aos níveis de ensino das produções encontradas, percebe-se uma frequência maior dos trabalhos que desenvolveram suas pesquisas no campo do ensino não-formal. 52, 63% foram voltados para essa área. Localizei, também, dissertações que dialogam tanto com o ensino não-formal quanto com o ensino formal, mesclando as duas linhas, sendo que 10,5% eram estudos realizados com a comunidade e com a instituição, podendo ser tanto escolar quanto acadêmica. No restante, trabalhos do tipo “reflexão teórica” foram os segundos

protagonistas, sendo 15,79% do conjunto. Apenas uma pesquisa destinou-se a trabalhar com os anos iniciais (Tabela 2).

TABELA 2 - QUANTIDADE E FREQUÊNCIA DOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO APRESENTADAS NAS DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.

Nível de Ensino	Quantidade	Frequência (%)
Ensino não-formal	10	52,63
Reflexão teórica	3	15,79
Ensino fundamental II e Ensino Médio	2	10,53
Ensino Fundamental I	1	5,26
Ensino Técnico	1	5,26
Total	19	100

FONTE: A autora.

Com relação à área do conhecimento, houve uma predominância nas áreas da educação e ensino, subdivididas em Educação, Educação Ambiental, Ensino de Geografia e Ensino de Biologia, sendo que obtiveram cada uma a frequência de 5,26%. Em seguida, temos o Ensino de Ciências e o Ensino de Educação Física, com 10,53% dos estudos abordados. Aqui percebe-se que há uma predominância de trabalhos que se enquadram na grande área de educação e ensino, e estes estudos estão atrelados ao campo das ciências.

Assim como houve uma variável interessante nos objetivos e níveis de ensino, percebe-se, também, diferenças relacionadas às áreas do conhecimento. Esses dados indicam diferenças importantes quando realizamos estudos voltados para os saberes locais, pois garantem perceber que existe mobilidade nos próprios fios que constituem a rede. A própria maneira de conceber as ciências e produzir conhecimentos para a área de ensino e de educação garantem uma movimentação maior em estudar e relacionar os saberes com diferentes objetos de pesquisa.

TABELA 3 – QUANTIDADE E FREQUÊNCIA COM RELAÇÃO A ÁREA DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS LOCALIZADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Área do Conhecimento	Quantidade	Frequência (%)
-----------------------------	-------------------	-----------------------

Educação	3	15,79
Educação Ambiental	3	15,79
Ensino de Geografia	3	15,79
Ensino de Biologia	3	15,79
Ensino de Ciências	2	10,53
Educação Física	2	10,53
Desenvolvimento \ meio ambiente	1	5,26
Ensino e Linguagem	1	5,26
Gestão Pública	1	5,26
Total	19	100

FONTE: A autora.

Com relação aos sujeitos e objetos de estudo dos pesquisadores, realizei uma divisão, separando por camadas, com o objetivo de verificar a quantidade e a frequência. Houve estudos que se destinaram a olhar tanto para os alunos como para a comunidade, bem como se debruçar em olhar para os professores e diretores. Para que pudéssemos olhar para esses dados, fizemos a separação dos pares²⁵.

Os dados da Tabela 4, mostram uma predominância de trabalhos que se destinaram a trabalhar com a comunidade, sendo 51,85% das produções encontradas. Em seguida, temos os sujeitos alunos com 25,93% e sujeitos professores com 11, 11%. Com relação ao trabalho de reflexão teórica, não houve, ao realizarmos a leitura do trabalho, identificação de um objeto ou sujeito da pesquisa, como ocorreu com os outros trabalhos de reflexão teórica, conforme exposto no Quadro 1.

TABELA 4 – SUJEITOS/OBJETOS DE PESQUISA ENCONTRADOS NAS DISSERTAÇÕES DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Sujeitos/objetos	Quantidade	Frequência (%)
Comunidade	14	51,85
Alunos	7	25,93
Professores	3	11,11

²⁵Isso significa que desmembrei e quantifiquei os sujeitos e objetos de estudos das dissertações para o melhor entendimento dos dados. Isso não significa que nos estudos os pesquisadores destinaram a olhar apenas para um determinado sujeito ou objeto, muito pelo contrário, todos os trabalhos apresentaram seus estudos com, pelo menos, 2 ou 3 objetos ou sujeitos. Sendo que corresponde então ao ≥ 1 objeto / sujeito.

Diretores	1	3,70
Documentos	1	3,70
Reflexão Teórica	1	3,70
Total	27	100

FONTE: A autora.

Esse breve panorama apresentado das dissertações mapeadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES indica muitos caminhos que podemos escolher quanto a futuras pesquisas, tanto na área do conhecimento, como ao nível de ensino e, também, aos olhares voltados para os sujeitos e objetos da pesquisa. Ressalto a importância de reconhecer e valorizar esses documentos, e tantos outros, como indicadores de possibilidades ao realizar diferentes abordagens na educação e no ensino, principalmente no campo das ciências. Cabe salientar, também, que existe um aumento de pesquisas voltadas para os anos iniciais no ensino de ciências, o que se traduz em produções acadêmicas que foram conquistando um espaço acadêmico pouco explorado (SLONGO; SOUZA, 2017). Contudo, no levantamento realizado sobre os saberes locais, não houve predominância de estudos elaborados e destinados aos anos iniciais. É importante, também, reforçar que existe uma lacuna evidente em estudos que buscam relacionar os saberes locais com Ensino de Ciências (NOVAIS, 2015; SOUZA, 2008), principalmente quanto aos saberes do campo.

O estudo realizado por Souza (2008) evidenciou um número expressivo de publicações em Educação do Campo, mas não houve trabalhos voltados para o Ensino de Ciências. Percebo que existe uma concentração de pesquisas voltadas para o ensino ambiental, quando se trata de saberes locais, assim como de estudos voltados para a linha não-formal de ensino. Não há relação, diante da observação dos dados elucidados, dos saberes locais com a Educação do Campo nas pesquisas. Com isso quero dizer que existem trabalhos que são destinados à compreensão dos saberes locais em determinadas comunidades e escolas do campo, mas não necessariamente correspondem a uma elucidação ou a uma fundamentação que se antecede em princípios da Educação do Campo. Infelizmente, a área dos saberes locais com o campo se apresentou de maneira incipiente, necessitando de estudos que se concretizam em práticas pedagógicas que auxiliem no diálogo entre os ensinos com a Educação do Campo.

Outrossim, os saberes locais não são uma potência de existir na Educação do Campo, pelas pesquisadas apresentadas, mas são potência em aparecer em práticas pedagógicas sem o conhecimento de ser uma aproximação dialógica entre os conhecimentos e o campo. Ou seja,

em uma análise discursiva de práticas pedagógicas, por exemplo, podem aparecer os saberes locais em uma escola do campo, sem necessariamente o objeto investigado partir de princípios norteadores de uma Educação do Campo.

3.2.1 Texturas e relevos: trançando linhas com o ensino de ciências

Em uma perspectiva de andar sobre as texturas e relevos já marcados por outras pesquisas na rede de saberes, me desdobrarei nessa breve reflexão sobre os trabalhos dos pesquisadores que se destinaram a estudar a temática dos “saberes locais” na educação ambiental, ensino de ciências e biologia. Dentre as dissertações mapeadas, consideramos os seguintes trabalhos para a educação ambiental: Oliveira (2011), Orlando (2004) e Santana (2013); em sequência, o ensino de biologia, com as seguintes pesquisas: Lages (2015), Dipp (2013) e Viana (2013); por último o ensino de ciências, com os estudos de Silveira (2014) e Araujo (2015).

Quanto à educação ambiental, alguns autores realizaram pesquisas com o intuito de revelar a urgência da relação entre meio ambiente, escola e comunidade, bem como refletir sobre as políticas públicas que promovem uma ação no desenvolvimento local. Assim, as linhas traçadas no trabalho de Oliveira (2011) buscaram estudar as relações entre os saberes da experiência do trabalho, os saberes da formação e a articulação desses saberes a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido com os alunos, sobre a diversificação da cultura do fumo. Para comentar um pouco sobre suas perspectivas, Oliveira (2011) explicitou que existe um enfrentamento da realidade concreta frente a valorização dos saberes das experiências no espaço de formação e os saberes formalizados por estes. Para romper com essas continuidades dentro do ensino, propôs desenvolver a materialização dos saberes através do projeto “uso da fécula de batata-doce como alternativa de renda para a agricultura familiar”, relacionando os saberes da educação ambiental com o cotidiano dos alunos. Esse projeto, segundo a autora, reconhece a importância da contextualização para o desenvolvimento dos saberes locais em sala de aula, atrelados a uma perspectiva dos saberes da educação ambiental.

As limitações acerca do desenvolvimento sustentável é objeto de estudo realizado por Orlando (2004), que percebe a incorporação da preservação ecológica nas agendas de órgãos e instituições de planejamento. Para o autor, o local é um espaço privilegiado para a realização de projetos vinculados ao ideário da sustentabilidade e também é um local onde pode ocorrer a radicalização da democracia, a participação, o exercício da cidadania e a descentralização na

formulação de um projeto que vise a sustentabilidade. Sua reflexão concentra-se em documentos como a Agenda 21 e Relatório Brundtland, buscando reconhecer as potencialidades da dimensão local sem cair em um localismo exacerbado, ingênuo e até mesmo cego das limitações da esfera do local (ORLANDO, 2004). Assim, defende que as práticas localistas não substituem políticas nacionais e nem devem desprezar a complexidades da articulação entre o local e o global” (ORLANDO, 2004, p. 104). O autor explicita que as resoluções levantadas apontam para inúmeras questões que ainda se encontram distantes das competências locais.

Com as várias transformações que vêm ocorrendo na sociedade nos últimos tempos, as questões socioambientais dependem de reflexões profundas acerca da perda dos valores tradicionais adquiridos de forma empírica. É sobre isso que o trabalho de Santana (2013) trata. Para manter a riqueza da diversidade biológica e cultural de uma comunidade faz-se, segundo Santana (2013), é necessário o registro da história dos costumes o reforço dos mecanismos que garantam a conservação e a manutenção dos saberes locais e tradicionais. Para isso, o trabalho do autor buscou revelar o conhecimento de uma comunidade ribeirinha de Pai André, localizado no Município de Várzea Grande – Mato Grosso, com o objetivo de evidenciar as conexões com a Educação Ambiental.

Entender as relações que o ser humano e a natureza estabelecem requer uma capacidade de caminhar pela linha fina que compõe o tecido da vida dos seres e suas mais diversas representações, colocando pontos de referência que nos levam à consciência, santuário da nossa essência (SANTANA, 2013). Segundo o autor, muitas pressões advêm do mundo externo e que geram um certo “desajuste” no modo de viver e que influenciam na mudança de comportamento dos mais novos. Para este pesquisador, a educação ambiental pode prestar um serviço muito importante a todos que residem na comunidade estudada, pois conduz a repensar suas atitudes, rever as ações e tomar decisões acertadas para que haja tempo de resgatar o que a comunidade possui de mais verdadeiro, sendo, para o autor, a sua identidade tradicional.

Os trabalhos que correspondem ao ensino de biologia, estão relacionados com os saberes sobre botânica e a troca de conhecimento com a comunidade, baseados em trabalhos que foram realizados em uma perspectiva de ensino não-formal. Nos caminhos de Lages (2015), o autor se propôs a estudar a relação das plantas medicinais com os saberes locais da comunidade de São Gonçalo – RJ, em famílias de camponeses. Nesse sentido, Lages (2015) se inclina a compreender os processos envolvidos no aprendizado dos saberes locais sobre as plantas medicinais e entender como acontece a construção do conhecimento local dessa

comunidade. O autor constata que a troca de experiências entre os sujeitos da comunidade se fez presente durante suas observações, pois mesmo que a cultura seja heterogênea, os sujeitos se reconhecem como classe social de camponeses. Essa concepção está relacionada aos saberes locais que emergem no aprendizado que os camponeses apresentam das plantas medicinais. O resultado apresentado por Lages (2015) e suas considerações finais evidenciam que os camponeses possuem um acúmulo de saberes sobre plantas medicinais, mas muitos se queixam que a troca de informações e conhecimentos estão se tornando cada vez menores. O autor supõe que o motivo desse acontecimento seja a “desvalorização dos saberes dos mais velhos” e que “podem estar levando a uma situação de erosão destas práticas e saberes” (LAGES, 2015, p. 70). É na valorização e na compreensão dos saberes locais que os sujeitos se fortalecem suas identidades, no reconhecimento dos diferentes modos de vida e usando de seus saberes como uma ferramenta de luta e resistência.

De acordo com Dipp (2013) a nossa sociedade precisa superar a concepção de ciência como única fonte do conhecimento. Precisamos também compreender a importância dos conhecimentos tradicionais de populações locais como uma alternativa na recuperação e manutenção dos recursos naturais e da sustentabilidade. Segundo a autora, o conhecimento tradicional pode fornecer informações de grande relevância sobre as funções ecológicas e sobre o manejo e a conservação de recursos naturais que envolvam as populações locais. O trabalho teve como objetivo identificar e caracterizar os saberes tradicionais de agricultores familiares da microrregião de Erechim, situada no Norte do Rio Grande do Sul e que teve como proposta discutir o uso, a riqueza e a diversidade de plantas cultivadas e utilizadas nas propriedades rurais.

Os saberes que provém dos agricultores familiares, são transmitidos de geração para geração, e carregam crenças e valores. No estudo de Dipp (2013, p. 72) isso se torna evidente uma vez que “a tradicional transmissão de conhecimentos dos pais para os filhos foi a mais representativa forma de aquisição de informações acerca das plantas medicinais”. No estudo a autora também ressalta a preocupação com a sistematização dos conhecimentos como forma de reconhecer o território do campo como fonte e produtora de saberes culturais e locais. Se esses saberes não forem propagados, os saberes vão se erodindo com o passar do tempo. A preocupação central em seu estudo está na perda e na desvalorização da cultural, sendo que esse processo está ocorrendo de forma acelerado na sociedade através das mudanças, exposições e transformações que ainda remontam à colonização.

É sob essa perspectiva que Viana (2013) se debruça a olhar para duas espécies utilizadas no artesanato do capim dourado, típico da região do Jalapão – Tocantins. A autora estudou duas espécies de plantas, o buriti e o capim dourado, muito utilizadas na confecção de cestarias, mandalas e bijuterias pelos artesãos das comunidades de Mumbuca e Prata, duas comunidades quilombolas. O objetivo principal do trabalho encontra-se em estabelecer o diálogo entre os saberes locais e científicos sobre essas duas espécies de plantas, se detendo na especificidade do local sob a óptica da anatomia das plantas. É importante ressaltar que no trabalho de Viana (2013, p. 76) a comunicação deve ser mediada pelo diálogo entre ambas perspectivas, “entre alguém que trazia a voz da cultura científica e pessoas que davam fala à cultura local”, para juntos construirem uma forma de produzir conhecimento especializado sobre plantas de forma colaborativa, participativa e solidária.

Nos estudos mapeados do ensino de ciências, os trabalhos estão atrelados ao diálogo entre os saberes locais com os conhecimentos das ciências. Assim, para Silveira (2014) o pescador artesanal, que possui centralidade em sua obra, foi colocado à margem das políticas públicas, sendo que, para a autora, a escola pode ser um local de perpetuação e disseminação dos saberes locais ligados à identidade cultural destas comunidades. Seu estudo buscou investigar os processos sensibilizadores junto à comunidade escolar para a valorização dos saberes locais relacionados à pesca artesanal, um trabalho que ocorreu na região de Imaruí – Santa Catarina.

Em seu trabalho, Silveira (2014) busca explicitar a importância da participação coletiva e o compromisso dos agentes da comunidade escolar nos processos de aprendizagem e relata que, não havendo essa participação, o estudo não obteve os resultados esperados, pois segundo a autora o “estudo envolvendo contextualização de saberes populares devem buscar também estimular a participação efetiva dos atores envolvidos, pois a real contextualização só ocorre mediante o diálogo horizontal” (SILVEIRA, 2014, p. 186).

No estudo de Silveira (2014) percebe-se que a sensibilização dos alunos com relação à pesca artesanal, ou seja, com seu próprio cotidiano, proporciona o despertar de um olhar para uma participação mais crítica no contexto de suas comunidades e na escola, questionando, valorizando e tendo atitudes e posturas que possibilitem o surgimento de novas práticas. Assim, o contato com a comunidade faz-se fundamental para que a escola crie possibilidades de um diálogo que se aproxime com os saberes populares, com a comunidade e com o local (SILVEIRA, 2014). Em sua abordagem metodológica, realizada com professores, alunos e gestores da comunidade escolar, a autora percebeu que em um dos momentos dos seis encontros

promovidos em seu estudo que os alunos não desenharam a figura dos pescadores nos desenhos sugeridos. Para ela essa é uma representação de que a figura do pescador não é reconhecida pela própria comunidade, ficando oculta a valorização dos saberes dos pescadores como uma fonte relevante de conhecimento (SILVEIRA, 2014). Nesse caso, abordagens que instiguem os alunos a reconhecerem suas comunidades como também geradoras de conhecimento parte do entendimento dos papéis e dos atores sociais, na aproximação e diálogo de saberes.

Compreendemos que a interação do pesquisador com a comunidade que está sendo estudada deve ir além da simples busca de seus conhecimentos. Segundo Araújo (2015) a sociedade vem sendo marcada pela monocultura do saber científico, que deslegitima qualquer outro saber que não seja “testado” pela ciência. A autora trilhou um caminho em seu estudo buscando enfatizar os diálogos possíveis entre os saberes locais na história oral da comunidade Quilombola de Monte Alegre – Espírito Santo com a alfabetização científica. O estudo foi realizado em meio às observações em campo, e a centralidade dessa pesquisa se embasa no relato oral dos sujeitos envolvidos. Araújo (2015), ao direcionar seu olhar para a comunidade quilombola Monte Alegre, percebeu que a região está situada em uma área de preservação da Mata Atlântica, o que favorece, segundo a autora, uma importante interação com o meio ambiente, podendo se desenvolver no espaço, sob os olhares da preservação, atividades educativas e turísticas. Ao se propor ações em comunidades, é necessário “que os órgãos proponentes externos à realidade destas tenham consciência de que isso não ocorre de maneira simples, ao contrário, é gerado dentro de tensões e reflexões contínuas que só podem ser equalizadas a partir de uma ação dialógica [...]” (ARAÚJO, 2015, p. 68).

O ponto central está na reflexão de que o diálogo pode prevalecer em vista ao andamento de parcerias educativas junto às comunidades que se pretende trabalhar. Assim, Araújo (2015) garante que a comunidade não deve se reservar somente a um sujeito, ainda que este seja a liderança, mas que muitas vozes devem ser ouvidas em qualquer processo. Nesse sentido, a abordagem em torno da diversidade cultural e as questões ambientais “já começam a fazer parte da pauta em vários setores da sociedade, enfatizando a necessidade de reflexões sobre a inter/multiculturalidade para a construção de um sistema educativo de uma sociedade mais solidária” (ARAÚJO, 2015, p. 116).

Nessa breve contextualização das pesquisas que foram realizadas com o foco na educação ambiental, no ensino de ciências e biologia, é notável a importância de reconhecer e valorizar os saberes locais ao atrelar estes saberes com os conhecimentos científicos. Concordamos com os autores que os saberes da comunidade e a troca de conhecimentos com

os povos tradicionais torna-se urgente, uma vez que os estudos se apresentaram escassos nessas três áreas mapeadas. Assim, é necessário propor estudos que aprofundem mais essa temática e que se destinem a olhar para os saberes da comunidade junto à escola, de maneira que reconheçam os efeitos culturais que esses saberes promovem em seus próprios territórios.

Com isso, percebe-se que o ensino de ciências pode ser um caminho produtivo, visto que os conhecimentos científicos dentro desse ensino podem proporcionar a abertura de diálogo com os saberes locais. É ainda mais necessário que estudos dessa temática estejam voltados para os anos iniciais, pois ainda existe uma lacuna em trabalhos realizados nesse nível de ensino. Portanto, permita-me identificar pontos importantes dentro dessa temática que podem promover relevantes reflexões para futuros trabalhos na área.

3.3 CAMINHOS EMERGENTES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS NO TERRITÓRIO DOS SABERES DO/NO CAMPO

É notório que os diferentes níveis de ensino devem valorizar os saberes dos sujeitos, principalmente na Educação do Campo, o que significa vincular a educação com os espaços de trabalho, onde as pessoas constroem e reproduzem a sua própria existência (FERNANDES, 2012). É sob esses caminhos emergentes que o ensino de ciências permite articular os conhecimentos curriculares [conteúdos] com as questões ligadas à natureza, à terra e às experiências de vida dos povos do campo [contextualização], permitindo construir, a partir das experiências, das relações sociais, das tradições históricas e principalmente das interpretações que se faz do mundo (MOLINA, 2006). Assim, “a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articular, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada” (MOLINA, 2012, p. 241).

É importante vincular o contexto com os saberes e as vivências dos sujeitos em processos de ensino e de aprendizagem. O vínculo está previsto em algumas orientações legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) ressaltam que as práticas pedagógicas devem estabelecer relações entre o estudado e o vivido e correlacionar a cultura ao significado da terra (BRASIL, 1996), pois nesse processo todos os sujeitos são importantes e as diversidades e as diferenças e devem ser valorizadas, uma vez que existem valores éticos, morais e políticos em jogo. Nesse sentido, os saberes construídos dentro de sala de aula devem

estar nos fazeres que são socializados e problematizados tanto na escola quanto nas comunidades (SILVA; MENEZES; REIS, 2012).

Nesse mesmo percurso, a LDB [nº 9394/96, art. 28] ressalta que os sistemas de ensino devem promover adaptações à vida rural e às peculiaridades de cada região, e devem perpassar a organização dos conteúdos curriculares e metodologias, possibilitando ajustes no calendário [cronograma] escolar para as fases do ciclo agrícola e as condições do clima de que dependem os sujeitos do campo.

É a partir desse entendimento inicial que surge a perspectiva de olhar para os povos do campo vinculadamente aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que os sujeitos do campo valorizam e buscam preservar a sua própria cultura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Ciências Naturais (BRASIL, 1998) abordam em seu conteúdo questões que estão relacionadas com a realidade local, considerando que alguns temas podem ser trabalhados por meio de observações e pesquisas, para que ocorra a ampliação da compreensão do contexto, que atravessa os processos de aprendizagens. Então, o PCN ressalta a importância de desenvolver práticas pedagógicas que permitam contextualizar conteúdos através da análise das problemáticas que estão ligadas ao contexto local e regional, realizando as devidas relações entre vida e meio.

Dentro dos desafios e enfrentamentos que vêm acontecendo no ensino de ciências, os PCN destacam que este ensino tem sido conduzido de maneira desinteressada e pouco compreensível, ressaltando a complexidade das diversas teorias científicas que são tratadas de modo abstrato, tomando como base um ensino propedêutico (BRASIL, 1998). Alguns autores apontam em suas pesquisas, que os conhecimentos na área de ciências têm sido marcados pela fragmentação, linearidade, disciplinaridade e a descontextualização (MALDANER; ZANON, 2004; MEINARD, 2010), buscando enfatizar a necessidade de uma reestruturação e organização curricular e metodológica.

Com o ensino sendo promovido de forma descontextualizada, encontra-se uma necessidade de articular os saberes com as experiências dos alunos, privilegiando, a partir da prática pedagógica, o ensino por meio de temas que se articulem com a vida dos educandos. Assim, o ensino de ciências no campo deve estar articulado ao modo de vida dos povos camponeses, o que implica uma valorização e um reconhecimento da realidade local em um movimento que envolva tanto a escola como a comunidade.

Assim, realizar práticas pedagógicas que consigam atrelar o ensino de ciências com a Educação do Campo é pensar nas transformações de todo o conjunto que envolve os processos de ensino em cada contexto, seja econômico, social, político ou cultural, identificando a inserção geográfica, isto é, dos territórios, na própria realidade cultural do campo, em que suas condições são fundamentais para a sua implementação (COUTINHO; ABREU, 2011). Para que isso seja possível, o ensino de ciências, que está atrelado à Educação do Campo, precisa trabalhar interesses políticos, sociais, econômicos e culturais que são inerentes do campo, respeitando as diversidades e diferenças presentes nos povos que vivem nesses espaços.

Assim, a Educação do Campo deve contemplar o ensino de ciências. Entende-se que é necessária uma abordagem que compreenda que suas vidas estão banhadas pelas variadas formas de suas existências, de trabalho e como relação a organização de vida (MOURA, 2009), produzindo valores e conhecimentos com foco no desenvolvimento dos povos do campo e não para atender as demandas do ensino de ciências.

Portanto, o ensino de ciências toma caminhos mais desafiadores quando busca responder às demandas que provém do campo, uma vez que o trilhar dos conteúdos de ciências já são descontextualizados quando trabalhados nos centros. Assim como as práticas pedagógicas dos educadores do campo se revelam sob um enfrentamento de suas próprias formações profissionais, principalmente no ensino multianos, em que se constitui sob uma modalidade de baixa demanda para esse nível de ensino. Desse modo, conceituar a Educação do Campo em uma sala multianos faz-se necessário, uma vez que esses diferentes níveis de ensino estão presentes nos espaços do campo e rurais (FAGUNDES; MARTINI, 2003). Cabe então, ressaltar a importância de se trabalhar e estudar os anos iniciais em uma sala multianos, posto que é uma realidade ignorada e esquecida.

3.3.1 O início de um caminhar no ensino de ciências: importantes olhares para os anos iniciais em salas de classe multianos na educação do campo

O ensino de ciências constitui uma etapa importante na escolarização, principalmente no início da formação das crianças. Um acontecimento relevante dentro dessa etapa é que o educador precisa ter um amplo e polivalente conhecimento, de quem geralmente se espera um domínio de áreas dos conhecimentos das ciências em sua diversidade, como português, matemática, ciências, história, artes, etc. (BIZZO, 2007; LONGHINI, 2008). Contudo, esse sistema não favorece o processo de ensino e aprendizagem de ciências, pois algumas pesquisas

têm revelado que as áreas de ciências vêm apresentando uma série de desafios e enfrentamentos, como a dificuldade que alguns educadores apresentam frente aos conteúdos de ciências, o uso exclusivo do livro didático, ênfase em alguns conteúdos e pouca atenção a outros, uso de poucas atividades experimentais, dentre outros (LONGHINI, 2008; BRANDI; GURGEL, 2002).

Um dos obstáculos revelados e que estão associados ao conhecimento precário do conteúdo, é com relação a falta de confiança que os educadores têm ao ensinar ciências nos anos iniciais. O educador que trabalha nos anos iniciais se sente inseguro e incapaz de promover aos alunos uma aprendizagem que busque sentido no ensino de ciências (RAMOS; ROSA, 2008). Algumas questões influenciam essa postura diante dos conteúdos a serem abordados, como a falta de apoio e de orientação pedagógica, falta de materiais para a realização das atividades, ausência de forma coletiva de trabalho entre os pares na escola e a falta de preparo dos docentes nos cursos de formação inicial e continuada (VIECHENESKI; CARLETTTO, 2013).

Nesse percurso, as práticas pedagógicas do educador nos anos iniciais não podem se reduzir aos conceitos que se tem do ensino de ciências. Os conceitos científicos se apresentam muito mais como um domínio aprofundado, do que capazes de contribuir para o processo de formação de conceitos dos alunos (LIMA; MANUÉS, 2006). O papel do educador, portanto, encontra-se muito mais em mediar os processos que vão se abrindo durante o caminho de formação, do que aprender sobre os conceitos científicos. O educador deve trabalhar junto à criança, a partir de suas vivências e seus modos de pensar, dizer e aprender.

Se pensarmos esse ensino sob outros olhares, como o ensino de ciências na Educação do Campo, nos anos iniciais de uma classe multianos, os desafios são um pouco maiores, uma vez que segundo Fagundes e Martini (2003), nessas turmas existe um único educador assumindo, muitas vezes, múltiplas funções, assumindo papéis que não são parte de seu trabalho, como a de limpar a classe e dar aula para duas, três e até quatro anos de níveis diferentes ao mesmo tempo e no mesmo espaço. A existência de um espaço que se constitui sob essas formas denuncia a desvalorização e a sobrecarga para/com o trabalho do educador, uma vez que este necessita atender a demandas que não são parte de seu papel como educador.

Ao evidenciar esses percursos, Hage (2011) afirma que a baixa densidade demográfica nas áreas [territórios] e consequentemente o baixo número de educandos explicam a inviabilização da criação de turmas voltadas ao atendimento de séries, anos ou faixas etárias específicas. Segundo esse mesmo autor, a necessidade do campo é negligenciada e

marginalizada, pois adota-se um modelo de escola urbanocêntrica. Trata-se, portanto, de uma realidade marcada pela desvalorização e invisibilidade, até mesmo nas estatísticas da educação no país. A construção de escolas pautadas nesse modelo é constatada e relegada para um segundo plano, devido ao descaso e à falta de reconhecimento das políticas públicas para os anos iniciais da formação.

Portanto, entendo que os apontamentos sobre essas questões se fazem necessários. As salas multianos, quando não delegam múltiplas funções ao educador do campo e estão comprometidas com uma formação profissional de qualidade, podem se tornar uma potência de ensino, uma vez que as relações das crianças estão muito próximas umas com as outras, construindo valores, dentro da estética e ética, que são fundamentais para a percepção das diferenças e a valorização das diferentes identidades.

A sala com classes multianos pode ser compreendida como uma organização que abre possibilidade para um desenvolvimento educativo diferente, em que os educandos constroem suas experiências com outros, de maneira coletiva, na organização do conhecimento e em colaboração com os outros. Todavia, é preciso compreender a existência da diversidade nesses espaços, uma vez que as práticas pedagógicas do educador devem estar atreladas à construção de aprendizagens que busquem a troca de saberes, e não apenas a sistematização e repetição do modelo tradicional de ensino.

Morin (2001) defende que a complexidade existe em cada ser e em sua interação social e afirma que, por mais que se busque uma homogeneidade nos anos de aprendizagem, a diversidade estará presente. A troca de experiências e a valorização do sujeito em sua cultura são consideradas importantes para a construção das identidades do campo, uma vez que uma educação voltada para o campo busca a heterogeneidade e não a homogeneidade de saberes.

Essas dificuldades de funcionamento dentro do sistema educacional rebatem nas escolas do campo, que possuem salas multianos. Estas encontram-se sob risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda dos alunos, assim marginalizadas pela sociedade como um ensino deficiente. Nessa perspectiva, tenta-se legitimar a ideia de que para o sujeito do campo não são necessárias as letras, apenas a enxada (SOUZA; SANTOS, 2007). Contudo, há uma necessidade urgente em repensar os tempos, pois o tempo do campo não é o mesmo que o tempo da cidade.

Repensar os tempos caracteriza-se por atender as especificidades do campo, sendo que ocorre uma dispersão da população do campo quando existe o tempo do trabalho. Além disso,

existem dificuldades quanto ao transporte dos educandos à escola, pois em períodos de chuvas ou períodos que envolvam trabalhos como colheita e pesca, as estradas ou vias por mar não recebem manutenção e nem atenção da prefeitura, e os educandos acabam por não conseguirem frequentar as aulas. Existe também uma preocupação com relação aos educadores que trabalham no campo, mas moram na cidade, em espaços urbanos e que para se deslocarem acabam tendo problemas assim como os educandos.

O problema acontece quando se observa que as políticas educacionais do Brasil foram pensadas com o intento em atender a uma determinada classe social que detém e controla os meios de produção. De acordo com Souza e Santos (2007, p. 216) “a formação escolar, em cada contexto histórico, foi orientada para atender às exigências de aperfeiçoamento técnico de produção, ou seja, para suprir as necessidades de mão-de-obra do mercado de trabalho”. Com isso, é a partir de uma ideologia liberal [e acrescento: neoliberal] que começa a exigência de um ensino que garanta o acesso e permanência dos sujeitos ao ensino público e qualidade. Sob essa perspectiva ocorre uma ressignificação do papel do educador e exige que atenda às demandas de uma sociedade, contribuindo para a transformação de sua realidade (SOUZA; SANTOS, 2007). Essas transformações e mudanças têm como objetivo enfrentar as dificuldades contra a exclusão social no campo, não a superação imediata de um modo de produção por outro.

Assim, o resultado que se espera de uma educação científica no campo envolvida nas dificuldades de uma sala de classe multianos, é a interação entre a teoria e a prática, não dicotomizando-as. Encontram-se, nas práticas sociais, as ações do educador com os educandos que compreendem que as realidades do campo são diversas e podem ser trabalhadas com o objetivo de fortalecer as lutas do campo. O diálogo, portanto, é entre os conhecimentos científicos e os saberes locais, que provém do território em que os sujeitos se encontram, sendo um diálogo de horizontes, dentro de uma rede de relações complexas na qual estão os processos de ensino e de aprendizagem, bem como as práticas que se relacionam diretamente com as comunidades, territórios e os movimentos de luta.

A postura do educador do campo tem que estar estruturada de modo a pensar a especificidade e diversidade. Além disso, o educador do campo deve ter uma postura política fundamental para o comprometimento social, que são elementos essenciais nas práticas que exerce em sala de aula. Com isso, o educador estará preparado para pensar os conteúdos necessários com as demandas que provém do campo, valorizando e reconhecendo o seu local como importante para as decisões que ocorrem para e no campo. Os educandos, ao ver a postura

do educador, reconhecerão que a identidade que se forma sob um olhar do campo, que se firma em terras movimentadas e exige uma postura crítica frente a tomadas de decisões que são de extrema importância para o reconhecimento de seus saberes e de suas próprias identidades.

4 ENCONTRO AGENDADO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem”. - Rosa Luxemburgo

Caminhando em sentido das águas, a pesquisa alcançou as margens das águas do litoral paranaense, uma comunidade onde vivem sujeitos ilhéus. O termo “campo” será substituído por da/na ilha (PAULA, 2019), uma vez que afirmo a importância das diferenças dos territórios e seus saberes. Acredito que pensar a instituição escolar e a comunidade da ilha acontece dentro de uma possibilidade de ampliar os nossos olhares, democratizar o acesso às escolas, atrelar as culturas e identidades que se expressam no cotidiano escolar, buscar práticas político-pedagógicas que estejam vinculadas com as necessidades locais.

Neste estudo, a rede de saberes foi vista sob um pequeno feixe que ilumina toda a formação das relações que acontecem no território, visando os espaços como importantes aliados na formação dos sujeitos em uma perspectiva crítica que reconhece e valoriza suas raízes, seus saberes, sua história, seu local e sua identidade. O centro de significações é o lugar em que se forma a identidade, se expressa a vida e é o local em que os membros da comunidade socializam suas experiências e seu saberes (FERREIRA, 2000). As relações que os sujeitos estabelecem com seus territórios produzem saberes, bem como são produtos desses saberes. Essas socializações espaciais dos sujeitos não acontecem de maneira individual, mas coletiva, em comunidade e em consonância com as demandas que provém dos espaços. De acordo com Mello (1990, p. 105) “certos lugares só se tornam lugares após uma demorada experiência [...] espaços só se tornam lugares em razão do contato com outras pessoas e em trocas afetivas, econômicas, etc”.

Ainda nesse sentido, para Nahum e Ferreira (2015) não é qualquer espaço que pode ser considerado lugar, pois é no lugar que emergem os sentimentos e afeições que lhe são associados. Esse centro de significação afetiva é o foco da ação emocional de uma pessoa ou de um grupo de pessoas. Portanto, as experiências estão nos lugares e nos lugares estão os saberes. O território é a amplitude desses lugares e que, devido a isso, se tornam vivos.

De acordo com Paula (2019, p. 95) “a Educação do Campo das/nas ilhas é uma educação dos e não para os(as) pescadores(as) artesanais e caiçaras”. Nesse sentido, penso que as ações que acontecem no campo, em conjunto com práticas educativas, podem transformar a realidade do local, sem desvincular os conteúdos e os conhecimentos necessários que são

sugeridos nos processos de ensino e de aprendizagem. Há de se ressaltar e tornar vivo o pensamento de que a instituição escolar que hoje encontramos na ilha é uma conquista do povo, por parte dos moradores da comunidade, mas que ainda não é reconhecida pelas legislações, em que as escolas ainda são consideradas rurais. De acordo com Souza e Mendes (2017, p. 36) “a escola pública ainda não é do campo no Brasil e no estado do Paraná. A escola que está no campo, em sua grande maioria, é a escola rural, construída historicamente com base na ideologia do capitalismo agrário”. E esse pensamento considera ainda que a escola rural é um lugar de atraso, com sujeitos que necessitam de estudos para melhorar as suas condições de vida fora do campo e promovem conteúdos escolares baseados na concepção central e urbana.

Deve-se revisitar constantemente, por meio das relações dialógicas, os conhecimentos que institucionalizam e formalizam as formações epistêmicas de mundo, pois o fortalecimento dos lugares acontece pela atuação não apenas dos povos da terra e das águas, mas dos sujeitos que estão a cargo de promover mudanças nos objetos da rede, possibilitando transformações nas passagens paradigmáticas na maneira de interpretar a rede e seus saberes.

4.1 O IR DEVAGAR AO BANHO DE MARÉ: TIPO DE PESQUISA

Nesse intento, busco apresentar os aspectos metodológicos da pesquisa que respondam aos objetivos geral e específicos do estudo. Remei nas águas a partir de uma pesquisa qualitativa sob o método estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2005). Em educação, os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa a partir das décadas de 1960 e 1970, mas com um sentido estrito, podendo ser um estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula.

De acordo com Merriam (1988) *apud* André (2005) existem quatro características essenciais em um estudo de caso qualitativo, sendo eles: particularidade, descrição, heurística e indução. A particularidade significa que o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. A descrição significa que o produto de um estudo é uma descrição densa do fenômeno em estudo. Por descrição densa entende-se uma descrição completa e literal da situação investigada e parte da descrição interpretativa que o pesquisador faz da unidade em análise. A heurística tem como significado os estudos que iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Podem revelar a constituição de novas significações, estendendo a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido. Por último, a indução significa que em grande

parte os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva, revelando novas relações, conceitos, compreensões, muito mais do que verificação de hipótese pré-definida, e por isso caracteriza-se um estudo de caso qualitativo.

Diante dessas primeiras aproximações, me desdobrei em momentos reflexivos dos acontecimentos, juntamente com as problematizações que emergiram no campo de pesquisa. Para tanto, este estudo se baseia no tipo etnográfico, que surgiu muito recentemente na literatura educacional, numa acepção de adaptação da etnografia para o estudo de caso educacional (ANDRÉ, 2005). Para que seja reconhecido como um estudo de caso do tipo etnográfico, é preciso que o trabalho enfatize o conhecimento singular que subjaz adicionalmente a pesquisa, preenchendo os requisitos da etnografia. Segundo a autora, o caso se volta para uma instância em particular, em que há interesse, por parte do pesquisador, de conhecer uma situação específica, escolhendo uma parte ou um acontecimento particular. No caso da pesquisa, o estudo de caso se demonstra do tipo etnográfico pois a unidade de análise é um colégio municipal, localizado em uma ilha do litoral paranaense, e os saberes circulam na prática pedagógica de um educador em uma sala multianos, tornando a pesquisa um caso particular de investigação. De qualquer maneira, busca-se conhecer, com profundidade, o particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma unidade é compreendê-la enquanto unidade. Isso não impede “[...] que ele esteja atento ao seu contexto e suas inter-relações, enquanto um todo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo” (ANDRÉ, 2005, p. 25).

Como o foco de interesse é a etnografia da educação, a base é invertida em relação à etnografia da antropologia, pois os critérios de uma não são necessariamente utilizáveis para a outra – pois os campos de investigação não são os mesmos. Por exemplo, a longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o amplo uso de categorias sociais nas análises de dados são adequados para os estudos antropológicos, mas não são necessários, em seu todo, para a área de educação (ANDRÉ, 2005). A pesquisa se fundamenta nessa metodologia em razão do que as perguntas de pesquisa exigiram para serem respondidas. Houve a necessidade de permanecer em campo e manter um contato direto com as pessoas, conversando, realizando aproximações com os sujeitos, registrando em diário de campo as opiniões e falas dos indivíduos, descrevendo situações vividas no acontecer da experiência, representando as ações e práticas a partir das minhas interpretações como pesquisadora em campo. Para além disso, a escolha também foi considerada pelos registros constituídos durante a estadia em campo, como fotografias, áudios e documentos que possibilitam a ampliação da investigação das práticas que emergem dos saberes do campo.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, em que não há objetivos de mensurar quantitativamente as falas ou ações dos processos que acontecem em campo, alguns pesquisadores comentam as etapas que são fundamentais para a constituição dos dados de um estudo qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1997, p. 47-51) a pesquisa qualitativa realiza-se em cinco etapas, sendo elas: **1)** “Investigação qualitativa a fonte direta de dados é o **ambiente natural**, constituindo o investigador o instrumento principal”; **2)** “investigação qualitativa é **descritiva**. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substantiar a apresentação” [incluem: transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais]; **3)** “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo **processo** do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; **4)** “investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma **indutiva**. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; [...] mas as abstrações são construídas à medida dos dados particulares”; **5)** “o **significado** é de importância na abordagem qualitativa. [...] interessa o modo como as pessoas dão **sentido** às suas vidas”.

Ao começar a pesquisa com o método estudo de caso, foi necessário um plano mais aberto e que foi delineando-se mais claramente à medida que o estudo foi avançando (ANDRÉ, 2013). Devido às problemáticas externas²⁶ que atravessaram o campo de pesquisa, algumas alterações foram necessárias para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. Diante disso, alguns desvios foram necessários para que a pesquisa se contaminasse o menos possível e pudesse continuar com o desenvolvimento do estudo, ocorreram alterações nos tempos e prazos, mudanças metodológicas da pesquisa e, também, no período de permanência em campo. Com isso, a pesquisa em campo iniciou em 5 de fevereiro de 2020, com a abertura regular das escolas municipais. As atividades escolares encerraram em 18 de março de 2020, ocorrendo um fechamento das escolas por tempo indeterminado para tomar as medidas de enfrentamento ao novo coronavírus (Sars-Cov-2). O tempo de permanência em campo, respeitando os decretos municipais, totalizou 42 dias, observando e descrevendo a comunidade, as práticas pedagógicas do educador e os saberes que emergiram em sala de aula. O período estipulado de permanência

²⁶No ano de 2019/20 ocorreu uma pandemia mundial que impediu o curso da pesquisa. Em março de 2020, o Estado brasileiro decidiu aplicar o isolamento social. De acordo com o decreto nº 2.937/2020 da prefeitura municipal de Guaraqueçaba, Paraná, estabeleceram-se medidas de proteção, enfrentamento e medidas de contenção da disseminação do coronavírus. Assim, esta pesquisa, que teve início em fevereiro de 2020, teve que realizar uma pausa devido ao cumprimento do decreto nº 2.937/20 e da lei federal 13.979/20.

seria de três meses, mas devido à pandemia e em respeito às comunidades litorâneas, a decisão foi de não retornar ao campo até a segunda ordem.

Embora tivesse como proposta retornar ao campo de pesquisa para realizar as entrevistas com os moradores e com o educador do colégio, tomando os devidos cuidados, e mesmo com permissão e autorização do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP/SD)²⁷ da UFPR, não houve a possibilidade de retorno em razão de novos decretos estipulados pela prefeitura de Guaraqueçaba – Paraná, que determinavam a proibição de visitação às comunidades tradicionais de todo território do município. Também houve um fechamento (lockdown) das ilhas que pertencem ao município de Guaraqueçaba, impedindo o deslocamento entre as comunidades. Portanto, essa pesquisa está contaminada, afetada, e os caminhos percorridos, antes determinados, serão [re]costurados sob outras formas, e a imagem vai aparecendo conforme vou traçando novas linhas.

4.1.1 Mergulho nas águas: instrumentos de pesquisa

Na expectativa de investigar os saberes dos sujeitos do campo, as relações que estes estabelecem com o seu modo de vida e descrever as práticas do sujeito educador, as técnicas de análise foram alinhadas com outras maneiras de pensar o mundo. Comecei minhas primeiras investigações com os pés fincados em terra, analisando como os sujeitos [sendo produto da linguagem e das relações discursivas] têm suas práticas atreladas na construção de conhecimentos com os saberes locais, do campo, específicos da comunidade em que vivem. Os sujeitos se tratavam dos educandos e o educador do Colégio Gabriel Ramos da Silva, local banhado por águas. Sendo uma sala multianos, em que diferentes idades e níveis de ensino compõem a aprendizagem, o local investigado foi condicionado pelas relações de diferença. Embora esse tenha sido meu espaço de análise, a comunidade também esteve presente em meus relatos e observações, constituindo, portanto, um estudo de caso do tipo etnográfico. Assim, a investigação se movimentou junto com os saberes dos sujeitos da escola e da comunidade, em busca de verificar elementos de saber, poder, identidade e território constituindo os sujeitos da ilha.

Para responder aos objetivos específicos 1 e 2 e constituir os dados, utilizei algumas técnicas e instrumentos de pesquisa. Tenho como primeiro objetivo específico embarcar

²⁷ CAAE nº 25280719.7.0000.0102.

[observar] nos [os] saberes locais que constituem os sujeitos em uma parte específica da rede [comunidade da Ilha Rasa], em que permaneci por um período de 1 mês e 13 dias descrevendo e observando as falas, as relações estabelecidas e os acontecimentos que emergiram na comunidade, principalmente na comunidade Ponta do Lanço da Ilha Rasa. O segundo objetivo específico é mapear [descrever] os espaços da rede que orientam o educador no exercício de suas práticas pedagógicas [classe multianos], em que descreve as relações que acontecem em sala de aula, as práticas pedagógicas do sujeito educador, verificando a distribuição e organização da sala de aula, com os instrumentos e técnicas de pesquisa, a saber: anotações no caderno de campo, gravações de áudio em períodos pontuais, bem como fotografias do espaço observado.

Como terceiro objetivo específico, comecei a remar [identificar/apontar] para a possibilidade de relacionar os saberes locais e conhecimentos científicos em consonância com o ensino de ciências, verificando como ocorre essa relação, identificando unidades e enunciados do Projeto Político Pedagógico [PPP] do Colégio Gabriel Ramos da Silva – Ilha Rasa, atrelado à BNCC e aos PCN, juntamente com a aproximação dos dados observados no caderno de campo e das gravações de áudio, no sentido de localizar nexos dos saberes locais com os conhecimentos estruturados.

No quarto e último momento, busquei refletir sobre os processos que conferiram a relação dialógica dos saberes locais, com uma entrevista semiestruturada (LUDKE; ANDRÉ, 1986; 1984) realizada com a pedagoga, e em conversas informais que foram registradas no caderno de campo. As demais entrevistas, que seriam realizadas com o diretor e com o educador investigado, não foram possíveis devido às restrições de acesso ao campo, sob medidas protetivas contra o coronavírus, dado que o educador encontrava-se no grupo de risco de contaminação. Além disso, tomadas as decisões em respeito às comunidades tradicionais e em razão da própria pesquisa compreender que existem outros caminhos possíveis de serem feitos, a decisão final foi de não retornar ao campo de pesquisa.

Assim, para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: anotações em caderno de campo, gravações de áudio, fotografias do campo estudado e entrevista semiestruturada com a pedagoga. Esses instrumentos estão atrelados aos objetivos específicos e serão utilizados não de maneira pontual, para cada objetivo, mas sim de forma abrangente e ampla, ao modo dos estudos de caso do tipo etnográfico.

Alguns documentos oficiais e acontecimentos foram levantados para gerar possíveis reflexões em razão de regulamentação e esforço de entidades em repasses decisórios entre as redes. Considerei como dispositivos algumas leis que sancionam e supervisionam as ordens educacionais e sociais.

QUADRO 4 – DISPOSITIVOS OFICIAIS SOBRE ENSINO DE CIÊNCIAS/ EDUCAÇÃO DO CAMPO CONSIDERADOS COMO PONTOS DE REFLEXÕES PELOS MARCOS LEGAIS NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Dispositivo	Ano	Procedência
Constituição da República Federativa do Brasil	1988 a 1946	Governo Federal do Brasil
Lei Orgânica do Ensino Agrícola	1946	Governo Federal do Brasil
Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946	1946	Governo Federal do Brasil
Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946	1946	Governo Federal do Brasil
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1964 a 1996	Ministério da Educação
Movimento e luta social / Direitos pela terra	1983	1º Acontecimento Rio Grande do Sul
Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais	1997	Ministério da Educação
Diretrizes Curriculares Da Educação Do Campo	2006	Governo do Estado do Paraná
Diretrizes Curriculares da Educação Básica Ciências	2008	Estado do Paraná
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	2008	Ministério da Educação
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.	2010	Governo Federal do Brasil
Base Nacional Comum Curricular	2017/18	Ministério da Educação

FONTE: A autora.

Acredito que alguns acontecimentos, como a luta do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra foi um dispositivo importante na elaboração de outros dispositivos, por isso foi incluído no Quadro 4. Considero que outros documentos sejam de suma importância para

fomentar análises mais profundas sobre os marcos legais e os acontecimentos que regem os ensinamentos, porém, para esta pesquisa, considere apenas os documentos que suscitaram reflexões pertinentes para a compreensão da rede de saberes investigada – a comunidade da Ilha Rasa.

4.1.2 Retorno às superfícies e vestindo o mar: análise da constituição de dados

Retornando das águas banhadas, vesti o mar para analisar a constituição dos dados. Esse momento requereu um olhar atento. Escolhi como método de análise de pesquisa a Análise do Discurso da linha Francesa (AD), considerando a linha de Michel Foucault.

A AD foucaultiana, não realiza uma análise do sentido ou do significado que o discurso traz. Foucault (2008a) diz que sua análise se trata de comentários do que se supõe estar por detrás das palavras ditas. Na análise arqueológica, o que o filósofo busca é o aparecimento histórico de um discurso, e trata-o como acontecimento dentro de um sistema. Com isso, a AD foucaultiana é uma análise que se dá a partir de diferentes saberes e promove uma arqueologia.

Foucault (2008a, p. 238) define o saber como “um conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem a lhe dar lugar [...]”. Um saber sempre estará articulado a uma prática discursiva, tanto aqueles saberes que produzem as ciências quanto aqueles que não estão relacionados com as ciências.

O saber não se restringe à disciplina, à ciência ou ao conhecimento (PERENCINI, 2015). A disciplina que Castro (2009) elabora do conceito de Foucault se mobiliza a partir de um conjunto de enunciados que se organizam por modelos científicos, podendo ter coerência nas instituições e que logo são ensinados como ciências, mas que não alcançam ainda o estatuto de ciência. Esses jogos de relações colaboram para uma exploração dos campos tanto dos saberes-verdade, das forças [poder], como também para as produções das falas, em um campo analítico que se encontra nas próprias subjetividades dos sujeitos.

Dentro das instituições, o saber não se restringe às ciências. Isso porque a soma dos critérios científicos pela qual se pode dizer se um conhecimento é verdadeiro ou falso adquire proximidade com o objeto investigado. A arqueologia não se limita, portanto, aos conhecimentos. Desse modo, a arqueologia não busca uma narrativa cronológica do

desenvolvimento de um dado conhecimento ou saber, ou da própria epistemologia, afirmando o que é verdadeiro ou falso no campo da investigação.

Como o próprio Foucault comenta, uma análise arqueológica não se restringe a uma formulação discursiva unitária, mas se compõe do afrontamento, da junção, da luta e do compromisso entre os instintos. Isso porque os instintos se encontram, se batem e chegam, finalmente, ao término de suas batalhas, a um compromisso, que algo se produz. Este algo é conhecimento” (FOUCAULT, 2002, p. 16). Diante disso, o enunciado que provém da análise arqueológica assume uma unidade. Isso pois, Foucault (2008a), compreende que o enunciado possui na estreiteza e singularidade de uma situação as condições de existência dos saberes, fixando seus limites da forma mais justa, estabelecendo assim suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado. Os enunciados visam encontrar as regularidades, relações entre enunciados, entre grupos de enunciados, entre os próprios enunciados e os acontecimentos de ordem não discursiva (social, política etc.).

Nesse sentido, em busca de compreender o universo de saber dos sujeitos, foi realizada uma aproximação com o campo, investigando tanto a instituição escolar como a comunidade. Em vista de analisar os discursos produzidos pelos sujeitos, Fisher (2001) diz que a AD em educação

[...] não há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. O discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por detrás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISHER, 2001, p. 198-199).

Na Arqueologia do Saber, Foucault (2008a) diz que

[...] gostaria de mostrar que os ‘discursos’, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os

laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva (FOUCAULT, 2008a, p. 54-55).

Portanto, tratei de deslocar os dados como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falo (FOUCAULT, 2008a). Para isso, os discursos serão analisados como uma possibilidade de criar signos, mas, também, para designar coisas e objetos de sentido. Assim, faz-se emergir o “mais”, que torna o discurso irreduzível à língua e ao ato de fala. A análise discursiva trata-se de um processo de descrição das práticas, pois os elementos de linguagem estão atrelados às práticas discursivas dos sujeitos. Os discursos, vistos sob o pano de fundo das práticas, apresentam-se em regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (FISHER, 2001).

4.2 EM DIREÇÃO AO ENCONTRO DAS MARÉS: CAMPO DE PESQUISA

O campo de pesquisa se revelou sob os olhares de uma Educação da/na Ilha (PAULA, 2019). Isso não significa que a Educação do Campo foi colocada às margens. Muito pelo contrário, pois este campo permite uma articulação com a comunidade, com os sujeitos, com os espaços, com os territórios, tornando-se um retrato vivo das diferenças que se apresentam na rede.

De acordo com Paula, Pigosso e Wroblewski (2018), o litoral paranaense ocupa uma extensão de 90 km, o que representa menos de 2% do litoral brasileiro. Seu território é contemplado por uma vasta riqueza natural e cultural que se insere no bioma Mata Atlântica, possuindo grande diversidade de fauna e flora, compondo desde a Serra do Mar até as praias arenosas, abrangendo florestas, campos alto-montanos, manguezais e estuários, pintando um cenário expressivo, também, dos modos de vida.

O município de Guaraqueçaba compreende uma área territorial de 2.300,643 km², com uma densidade demográfica de hab/km² de 3,30. Segundo IPARDES (2010), o número de habitantes rurais é de 5.188, de um total de 245,845. O município de Guaraqueçaba apresenta o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), sendo 0,587%. Um alto nível de analfabetismo foi verificado pelo IBGE (2010), que apresentou o número expressivo de 14,71% de jovens acima de 15 anos de idade.

De acordo com a última atualização do Censo Escolar (2019), período de atuação no campo pesquisado, o município de Guaraqueçaba possui 25 escolas municipais, com de 303 alunos matriculados para os anos iniciais, ao todo. Assim, a média de alunos dos anos iniciais por escola seria de aproximadamente de 12 alunos. A Tabela 5, abaixo, torna perceptível que o número de educandos matriculados nas escolas, estaduais, municipais, estaduais e municipais, e as que estejam localizadas nas cidades ou na área rural, apresentam um total 2.194 para o município inteiro, ou seja, é um número expressivamente abaixo do esperado, se comparado ao número de habitantes da região. Sabe-se que a distribuição de renda para as comunidades, por parte do município, será menor por fator dos dados apresentarem-se baixos, ausentes ou insuficientes, com relação ao fato por demanda.

TABELA 5 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ACORDO COM O CENSO ESCOLAR (2019) NO MUNICÍPIO DE GUARAQUEÇABA – PARANÁ.

Guaraqueçaba	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Rede de Ensino				
Estadual Urbana	0	0	248	0
Estadual Rural	12	0	267	16
Municipal Urbana	251	0	0	0
Municipal Rural	303	0	0	0
Estadual e Municipal	566	0	515	16

FONTE: A autora.

As escolas localizadas nas ilhas do município de Guaraqueçaba são consideradas escolas rurais, porém ainda não foram atreladas aos princípios de uma Educação do Campo. A Educação da/na Ilha se constrói a partir de uma realidade que pressupõe o diálogo com diferentes maneiras de interpretar o mundo e a busca por atender aos modos de vida dos sujeitos do campo, no sentido de que o cidadão se considere sujeito de sua própria história e existência.

A Ilha Rasa, localizada no litoral do Paraná, é uma das raras belezas do município de Guaraqueçaba, que é um espaço preservado de uma ampla extensão da Mata Atlântica, possibilitando atrações turísticas para esses locais, bem como visitas em algumas comunidades. Os habitantes nativos da região são conhecidos como *guaraqueçabanos*.

Sendo uma comunidade constituída por caiçaras, carregam consigo a forte identidade de pescadores artesanais. Para Adams (2000) o termo caiçara tem origem no vocábulo Tupi-Guarani *caá-içara*, que era utilizado para denominar as estacas colocadas em torno das tabas ou aldeias, e o curral era feito de galhos de árvores e fincados na água para cercar o peixe. O termo caiçara, com o passar do tempo, passou a ser dado às palhoças construídas nas praias para abrigar as canoas e os apetrechos dos pescadores que viviam nas regiões do litoral paranaense. Posteriormente essa identidade foi atribuída a toda as comunidades do litoral do Estado de São Paulo, Estado do Paraná e do Rio de Janeiro (ADAMS, 2000).

A identidade de pescadores artesanais remonta àqueles que têm na pesca sua principal fonte de renda. Embora a sua produção esteja voltada para o mercado, a pesca também é destinada para o consumo doméstico, com baixo custo da produção, e os trabalhadores são oriundos de grupos formados por referenciais de parentesco (IBAMA, 1995). Essa condição permite-nos refletir que na constituição histórica do município, a região praticava tanto a agricultura quanto a pesca, porém a produção agrícola era para a comercialização e a pesca era destinada ao consumo doméstico (IBAMA, 1995).

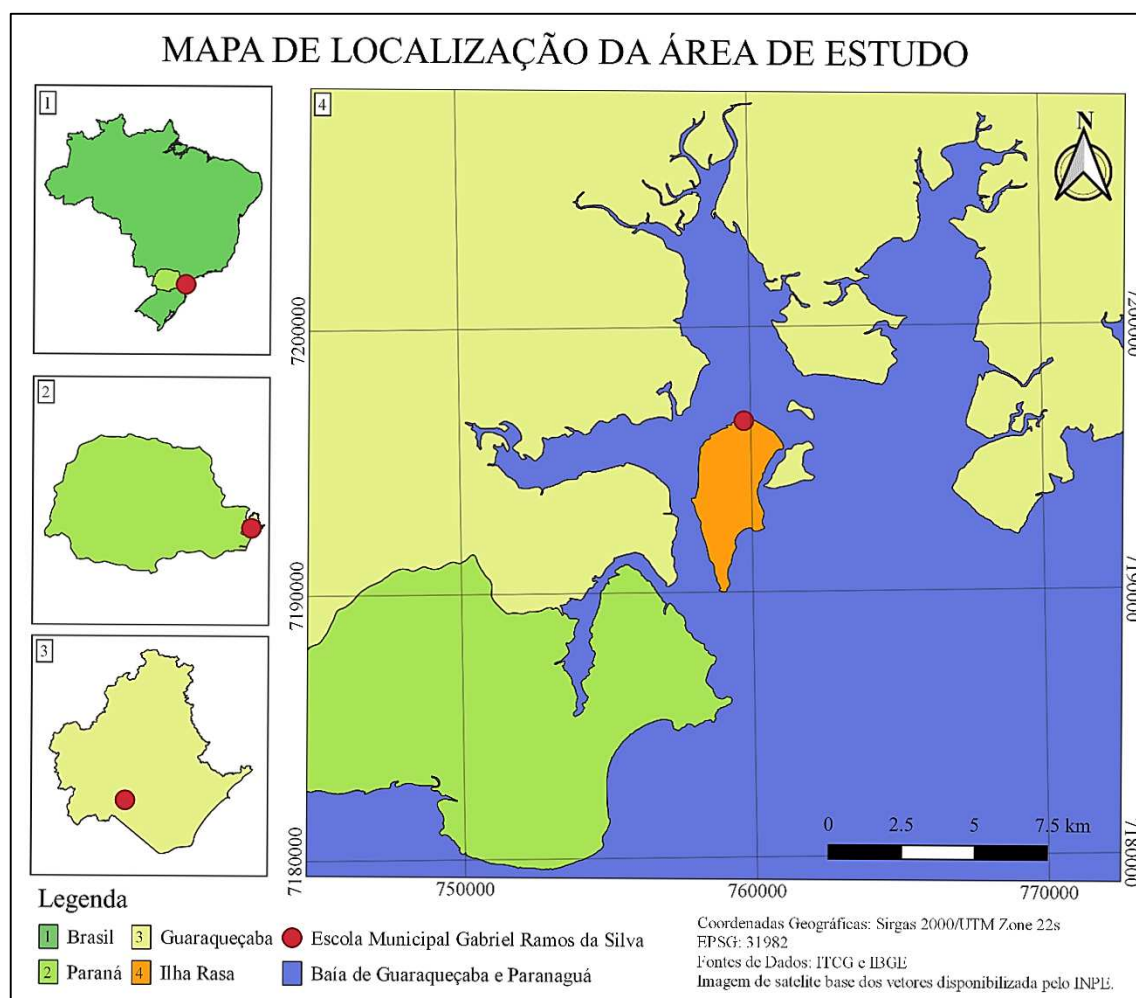
A Ilha Rasa compõe quatro comunidades, sendo elas comunidade Ilha Rasa, Ponta do Lanço, Almeida e Mariana. As três comunidades podem ser visitadas via mar ou terra [trajeto por trilha], porém a comunidade de Mariana a mais distante, recomenda-se [pelos moradores] a ida pelo mar, isto é, utilizar o transporte por barco. A Prefeitura de Guaraqueçaba fornece um barco escolar para os alunos, tornando o trajeto dos educandos mais acessível. Todavia, essa forma de transporte depende do tempo e da maré. Isso, por si só, já revela que o tempo das ilhas é um tempo diferente dos continentes.

O colégio da comunidade Ponta do Lanço (FIGURA 3) proporciona uma educação voltada para as comunidades de pescadores artesanais e caiçaras. Porém, como não é considerado um colégio que promove a Educação do Campo, alguns estereótipos identitários dos sujeitos do campo continuam se fundamentando em uma escola com bases em ensino que provém do capitalismo agrário da educação rural (PAULA, 2019).

Embora o espaço escolar esteja voltado para esse modelo de ensino, alguns sujeitos do campo mobilizam ações em conjunto na tentativa de promover aprendizagens voltadas para a Educação do Campo. Ainda, segundo Paula (2019, p. 117), “conforme a lei nº 713/2018, foi instituído o Comitê Municipal de Educação do Campo de Guaraqueçaba, o qual mesmo sendo propositivo e não deliberativo, tem o objetivo de contribuir na formulação, implementação e

acompanhamento de políticas de Educação do Campo”. Este comitê pode ser um forte sinal de que, a partir das contradições presentes entre comunidade e documentos oficiais, há uma possibilidade de realizar e avançar com processos educativos que sejam coerentes com a realidade, vivências e existências das comunidades tanto tradicionais, caiçaras, quilombolas, indígenas, entre outras.

FIGURA 3 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO



FONTE: A autora.

Com isso, percebemos que existe um número expressivo de escolas localizadas no campo, tanto municipais como estaduais. Os números revelam a forte presença das diferentes características e identidades sobre as quais o litoral paranaense é construído historicamente e socialmente, principalmente com relação ao município de Guaraqueçaba. Assim, existe uma diversidade de sujeitos que vivem do/no campo.

Portanto, inclinei-me a estudar a Escola Rural Municipal Gabriel Ramos da Silva, localizada na comunidade Ponta do Lanço, composta por 7 sujeitos educandos e um sujeito educador, sendo uma sala multianos, do 1º ano ao 5º ano dos anos iniciais. Dois educandos eram do 1º ano, dois do 2º ano, um do 3º ano, um do 4º ano e um do 5º ano. Eles serão identificados na rede de saber com os seguintes nomes²⁸: Baiacu [*Lagocephalus laevigatus*], Manjuba [*Anchoviella lepidentostole*], Robalo-Flecha [*Centropomus undecimalis*], Pescada [*Cynoscion jamaicensis*], Garoupa [*Epinephelus marginatus*], Anchovas [*Pomatomus saltatrix*], Sardinha [*Sardinella brasiliensis*]; o educador Caranguejo-Uçá [*Ucides cordatus*]; a pedagoga Marieta [*Rhinodoras dorbignyi*]; o diretor Raia-Viola [*Rhinobatos percellens*]; o pescador Tainha [*Mugil platanus*]; o pescador Peixe-Espada [*Trichiurus Lepturu*].

Nesta seção, traço a observação feita na sala de aula [multianos]. Busco descrever como ocorre a organização do espaço pelo sujeito educador; em sequência, descrevo como ocorrem as práticas e exercícios dos sujeitos em sala de aula, com o auxílio do diário de campo e gravações de áudios pontuais; seguidamente, busco identificar os conhecimentos que são abordados e sugeridos pelo Projeto Político Pedagógico da escola; e, por último, verifico as relações possíveis entre os conhecimentos científicos e os saberes locais nos discursos dos sujeitos investigados.

Em suma, o campo de pesquisa apresentou-se sob um plano investigativo desafiador, devido às lacunas históricas, bem como a ser um campo repleto de conflitos e lutas por territórios e por sobrevivência, pelos sujeitos do campo. Se visto por um olho mágico²⁹ revelar-se-á estar sob conflitos internos e externos, políticos e institucionais, bem como sociais. Além disso, a cultura do local, mesmo sendo vasta, parece estar esvaziando-se por efeito da migração dos sujeitos em busca de rendimentos mais significativos. O litoral paranaense encontra-se frente a frente com muitos conflitos e processos de resistência, e os sujeitos envolvidos aparecem sob um plano de submissão aos dispositivos de poder, diante dos acontecimentos regionais. Cabe uma investigação mais detalhada, para podermos entender o campo que está sendo estudado.

²⁸Para preservar o nome dos sujeitos educandos, menores de 12 anos, e para seguir as normas e diretrizes do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP/SD), seguiremos com uma identificação passível de anonimato, mas com possibilidade de identificação de cada fala que for comentada durante a pesquisa.

²⁹Olho mágico refere-se a um mecanismo de segurança simples, muitas vezes colocado em portas e possíveis entradas, possibilitando olhar para o outro lado. É um objeto que costuma prevenir identificações falsas e também assegurar a entrada de apenas conhecidos no local.

5 PONTO DE ENCONTRO: NÃO EXISTE NÓS SEM NÓS

“O senhor faz pergunta com um jeito de quem sabe já a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, e é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber da sua gente, e ela serve pra que mundo?” – Trecho da fala de Antônio Cícero de Souza do livro de Carlos Rodrigues Brandão.

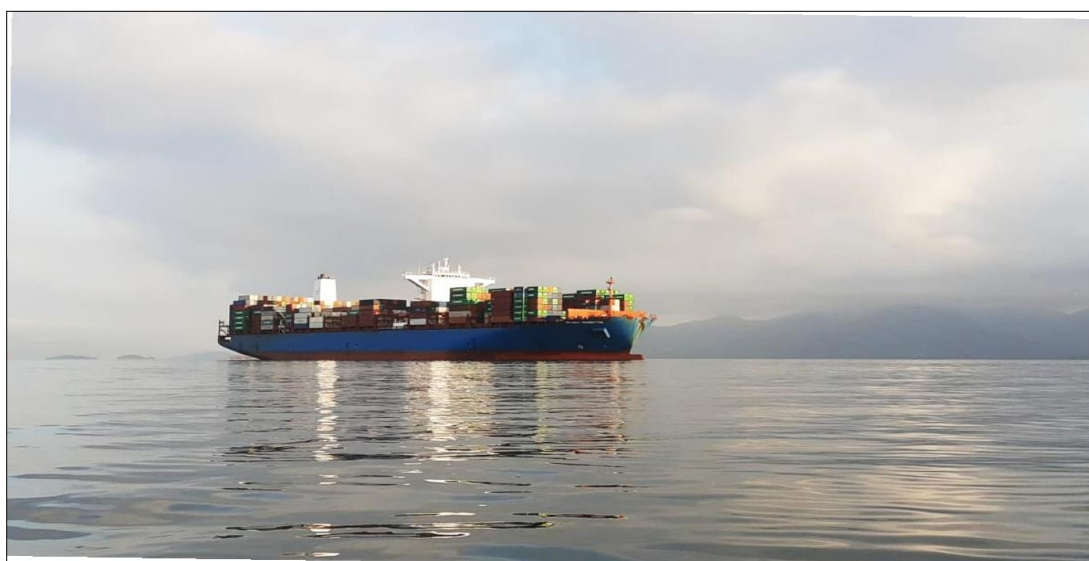
Antes de anunciar minha chegada à ilha, algumas formalizações já tinham sido feitas. Com o intuito de me alocar por um período no campo de pesquisa, informei ao pescador Peixe-Espada, considerado líder da comunidade Ponta do Lanço, a minha alocação mensal em uma de suas pousadas. Diferente de outras ilhas do município de Guaraqueçaba, o barco (chalana) só funcionava três vezes por semana, segunda-feira, quarta-feira e sábado, no horário de ida à Paranaguá, às 6h com retorno para Ilha Rasa às 13h30min. A comunidade Ilha Rasa por ser mais afastada do município de Paranaguá, sendo um ponto de embarque para as ilhas de todas as regiões próximas, não possui disponibilidade para embarque todos os dias da semana, pois não há muita demanda de visita ao local.

Ao entrar na chalana para me deslocar até a comunidade, vivenciei a experiência junto à imensidão do mar, um território completamente novo que vai surgindo diante de tantos contrastes. Ao seguir rumo a Ilha Rasa, são notáveis as muitas contradições que existem no próprio acontecer do mar, desde os grandes navios e embarcações do Porto de Paranaguá, empreendimentos de indústrias que possuem embarcações de grande porte, até os pequenos barquinhos, mais simples, que passam por nós (FIGURA 1 e 2). A população da comunidade também se revela sob contrastes residenciais, desde casas mais simples sem saneamento básico ou energia elétrica até as casas bem estruturadas.

Embarcar no mar permite olhar para o desconhecido, refletir sobre as pessoas que estão conosco na embarcação coletiva, suas formas de vida, as dificuldades e alegrias do seu cotidiano. As embarcações utilizadas para chegar até a Ilha Rasa não são públicas, geralmente são chalanas e/ou barcos de moradores que atendem e ajudam os sujeitos a realizarem a travessia. Também é comum alguns moradores serem gentis e oferecem caronas para outras ilhas, especialmente em casos de urgência e saúde. Em suma, é uma comunidade bastante generosa e solidária. O custo da embarcação é diferente para os moradores e para os turistas, sendo um pouco maior para os turistas, revelando um senso de percepção pelos responsáveis do barco, pois conhecem o contexto de vida das famílias (PAULA, 2019).

É comum a viagem seguir em silêncio, os moradores parecem bastante receosos com a presença das pessoas de fora da comunidade. É um murmurinho mais baixo, em tom contido, e ao chegar na Ilha Rasa, essa realidade ainda é percebida e o único som de tonalidade maior acontece na escola. Portanto, quando me inseri na comunidade percebi o costume dos moradores não falarem muito alto, ser uma região mais silenciosa que as demais ilhas turísticas.

FIGURA 4 – EMBARCAÇÃO DE CONTAINER AGUARDANDO O DESEMBARQUE NO PORTO DE PARANAGUÁ (2020)



FONTE: A autora.

As embarcações evidenciadas na figura acima e na debaixo (FIGURA 5) demonstram os contrastes entre as formas de embarcações e a simplicidade dos barquinhos que atravessam o Porto de Paranaguá. Mesmo diante da diferença, é de uma beleza surpreendente para os que estão passando pela primeira vez nesse trajeto. Não há como conter a alegria da partida e da chegada, pois o desconhecido, mesmo que se apresente sob diversas faces, se compõem como obras ou pinturas artísticas. No entanto, sabemos que as dificuldades e os enfrentamentos das populações frente às problemáticas do Porto na região, como a ausência da qualidade de ar, a poluição marinha, entre outras.

FIGURA 5 – EMBARCAÇÃO DA MARINHA BRASILEIRA P44 – NAVIO PATRULHA (2020)



FONTE: A autora.

Ainda quando estava no barco, indo em direção a ilha, segui conversando com um casal que estava indo encontrar alguns parentes na comunidade. Conhecedor das terras litorâneas, comentou sobre a distribuição das ilhas, as escolas e revelou que trabalhava como diretor de escola em uma outra ilha, mas que já tinha frequentado a Ilha Rasa também. Perguntou com o que eu trabalhava e eu disse que era professora de ciências; sorridente, se mostrou mais confiante ao conversar comigo e logo me apresentou os marinheiros da chalana e relatou que sua esposa era pedagoga. Seguimos a viagem conversando até chegar no meu destino.

Ao chegar na comunidade, fui prontamente recebida pelo pescador Peixe-Espada e sua esposa Ostra-do-Mangue, e me levaram até a casa onde eu ficaria hospedada. Muitos simpáticos e sorridentes, orgulhosos de mostrarem sua pequena construção, perguntaram se eu tinha gostado, e prontamente disse que tinha adorado. Muito ao contrário do que eu tinha imaginado, a casa possui uma ótima estrutura e é muito aconchegante (FIGURA 6). O casal que tinha conhecido na travessia de barco, me apresentou como professora aos moradores da ponta do lanço e logo fiquei reconhecida como professora e não mais pelo meu nome. O local é repleto de sutilezas e delicadezas que só a vida tem a oferecer a nós. Os detalhes mais vibrantes de um dia ensolarado tornam as cores mais vivas, os raios solares refletidos na água do mar e os pássaros cantando. É um momento de encontro, de reconhecimento de que somos apenas um ponto localizado em uma enorme rede.

FIGURA 6 – CASA ALUGADA PARA PERMANECER NO CAMPO DE PESQUISA (2020)



FONTE: A autora.

Decidi caminhar pelo local para reconhecer os espaços, e, enquanto fazia os percursos de maneira intuitiva, uma criança começou a me seguir. Passei pelo cemitério da comunidade, local da memória e do culto àqueles que já desapareceram; uma terra cheia de contrastes também, alguns túmulos eram mais bonitos que outros, alguns eram apenas um monte com uma cruz de madeira e a data do falecimento. Ao retornar para casa, uma criança (Betara) apareceu em minha janela e perguntou se eu era a professora que daria aula para ela no colégio. Convidei a criança para entrar e disse que seria a professora que acompanharia o educador Caranguejo-Uçá, todo feliz perguntou se no dia seguinte poderia me acompanhar até o colégio, respondi que sim.

No dia seguinte, o Betara apareceu na minha porta de cabelo arrumado e mochila nas costas e me levou até o colégio (FIGURA 4), que ficava do lado da casa que estava alocada e me apresentou todos os amigos da sua turma, sendo eles: Baiacu [*Lagocephalus laevigatus*], Manjuba [*Anchoviella lepidentostole*], Robalo-Flecha [*Centropomus undecimalis*], Pescada [*Cynoscion jamaicensis*], Garoupa [*Epinephelus marginatus*], Anchovas [*Pomatomus saltatrix*]. Como são apenas 6 alunos matriculados no Colégio Gabriel Ramos da Silva, a sala é caracterizada como multianos³⁰ [antiga sala multisseriada], essa realidade se encontra atrelada às escolas do campo e escolas rurais, principalmente pela baixa densidade demográfica e de

³⁰ As classes mutisseriadas no Brasil são atualmente denominadas de multianos, conforme Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 e Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica –CNE/CEB nº11/2010

demanda escolar (BEM; SILVA, 2019), bem como a falta de orçamento da prefeitura de Guaraqueçaba para contratar professores para cada aluno.

FIGURA 7 – COLÉGIO MUNICIPAL E ESTADUAL LOCALIZADO NA COMUNIDADE PONTA DO LANÇO, ILHA RASA, GUARAQUEÇABA - PARANÁ (2020)



FONTE: A autora.

A primeira observação referente à escola é a constatação da existência dos muros, em que nos vemos diante de sentidos que carregam o lugar escolar como local isolado da comunidade (necessidade de grades/muros). Além disso, o portão é trancado no início das aulas, para que os educandos não saiam e, também, não entrem mais nas dependências da escola; a abertura do portão acontece no final do horário estipulado, a partir das 17 horas. Essa organização a que as instituições escolares estão submissas encontra-se na compreensão dos discursos de disciplinarização e regulação das ações, do tempo e do controle dos corpos escolares.

O percurso para chegar à escola se faz pelas trilhas de uma comunidade a outra ou por via mar, com o barco escolar pertencente ao município de Guaraqueçaba (FIGURA 9).

FIGURA 8 – ESCOLA MUNICIPAL E ESTADUAL DA COMUNIDADE PONTA DO LANÇO, ILHA RASA, GUARAQUEÇABA – PARANÁ (2020)



FONTE: A autora.

A escola possui uma estrutura simples e carece de acessibilidade para as pessoas com deficiência. Contudo, no ano de 2019 houve a matrícula de uma estudante com deficiência física e a Prefeitura Municipal de Guaraqueçaba mobilizou alguns esforços prontamente, com o diretor do colégio da Ilha Rasa, e a escola foi adaptada com algumas rampas de acesso para o estudante poder frequentar a escola. Como os recursos fornecidos pela prefeitura não foram suficientes, o diretor teve que usar recursos próprios para finalizar a construção.

A respeito da infraestrutura e dependência interna e externa da escola, a escola possui apenas dois banheiros de uso coletivo, isto é, tanto dos alunos como dos gestores, pedagogos e professores. Possui uma biblioteca muito simples e com uma insuficiência de livros. Existe apenas uma cozinha, muito simples e pequena, e os utensílios são lavados em uma torneira do lado externo da escola. Não possui laboratórios de informática e nem de ciências. Contém uma quadra de esportes de areia sem os aparelhos necessários para a utilização da quadra, como rede de vôlei e futebol. Existe apenas uma sala para gestores, professores e pedagogos, sem separação.

FIGURA 9 – TRANSPORTE ESCOLAR UTILIZADO NA COMUNIDADE ILHA RASA – LITORAL DO PARANÁ.



FONTE: A autora.

Dos equipamentos que a escola dispõe: um computador, um aparelho de televisão e um retroprojektor, os dois últimos não funcionam. Não há aparelho de DVD ou notebooks, copiadoras ou impressoras. Apenas o municipal possui uma copiadora, mas a sua utilização se torna restrita.

O educador Caranguejo-Uçá, atua em uma sala pequena e com uma turma reduzida de educandos. As carteiras são distribuídas em fileiras e existem diferenças de carteiras para os menores e os maiores. O quadro de giz é riscado no meio para diferenciar as aulas e os conteúdos para os diferentes anos de ensino. Acima do quadro existem impressões de papéis com a sequência do alfabeto e um desenho que corresponde a inicial do alfabeto, por exemplo: a letra A do alfabeto, representada por letra maiúscula e minúscula, em cursiva e, o desenho de uma abelha. Ao lado do quadro de giz, existe um armário de materiais escolares, contendo canetinhas, lápis de cor, giz, folha sulfite e outros materiais que o próprio educador comprou para que os educandos utilizassem em sala de aula, realizando suas atividades.

Os educandos realizam diversas atividades em sala de aula, conforme os diferentes anos de aprendizagem. Os educandos do 3º ano, por exemplo, realizam atividades e exercícios voltados para o seu ano de ensino, e os educandos do 5º ano aprendem e realizam atividades

diferentes dos outros anos. É comum comentários das crianças [educandos] em relação aos aprendizados dos colegas de sala de aula “né que é mais difícil para eles? A gente é bem mais rápido que eles” (EDUCANDO BETARA).

Diante disso, não aparece no discurso e na prática do educador uma relação interdisciplinar ou interações nos encaminhamentos pedagógicos. Contudo, existe um reconhecimento da heterogeneidade que compõem a sala de aula. O educador diz que esse modelo de ensino e aprendizagem se torna cansativo para ele, por sua falta de saúde e de disposição.

Além disso, pelos comentários do educador, a instituição escolar enfrenta dificuldades para a contratação de novos professores, pois a prefeitura do município de Guaraqueçaba não dispõe de recursos financeiros para a contratação de um professor ou pedagogo para a atuação de apenas um educando em sala de aula, sabendo que o total de 7 educandos, que constituem o ensino fundamental dos anos iniciais da Ilha Rasa, podem formar uma sala multianos. Portanto, em função da falta de orçamento na contratação de novos profissionais educadores e da instituição escolar não dispor de outras salas [estrutura]. E com baixa demanda de alunos matriculados, as políticas públicas da prefeitura e do estado não visam a qualificação com ações e investimentos voltados para essas regiões consideradas marginalizadas. As ações do educador são dificultadas pelo acúmulo de funções e dedicação que requer uma sala nesse formato, principalmente quando se percebe que existem muitos conteúdos de diferentes anos a depender do educador na elaboração dos seus planos de aula/ensino.

A realidade das escolas do campo, com salas multianos, aparece ainda sob um pano de fundo de luta dos educadores e dos movimentos sociais, que buscam uma educação do/no campo comprometida com a efetivação de seus direitos, da promoção de processos educativos de qualidade para os sujeitos que vivem do campo. Diante disso, a história ainda está sendo tecida para que os direitos e a justiça no campo sejam garantidos e resguardados para a efetivação de que o educador seja motivado não apenas para o processo educativo, mas que, aliado a essa motivação, tenha disposição e condições estruturais para ministrar suas aulas em uma escola do/no campo/ilha.

Deixando essas primeiras impressões e marcas que constituem o território e o espaço investigado, espero ter apresentado de maneira justa as nuances e os desafios que emergem das terras e mares para a constituição do local e a permanência desses sujeitos na ilha. Cada movimento pela comunidade e pela instituição escolar se desdobra em muitos enfrentamentos

que diminuem a nossa potência de agir em campo, os desestímulos são constantes e verificados na própria área de atuação, no sentido de que as relações podem se tornar conflituosas e representando as imensas ondas e os nados contra a maré que os profissionais realizam para buscar pequenas melhorias na escola. Sujeitos escondidos nas próprias relações de ser e estar no mundo, incompreendidos e esquecidos, mas que nos detalhes se mostram muito mais poderosos em seu tempo de agir.

5.1 OS CONTRAPONTO SEM NÓS: DAS RELAÇÕES QUE ACONTECEM EM CAMPO

Em uma reunião escolar com os pais moradores da comunidade, o diretor Raia-Viola foi questionado sobre o descaso do poder público, principalmente com relação aos desafios que a comunidade da Ilha Rasa enfrenta diante de mudanças climáticas, que afetam o deslocamento dos educandos até o colégio. Com o aumento das marés e sob climas tempestuosos, o barco escolar não consegue chegar até o trapiche. Pelos comentários dos pais, durante a primeira reunião, que acontecia no ano de 2020, o trapiche (FIGURA 10) também não apresenta segurança para o desembarque dos educandos, cabendo à prefeitura de Guaraqueçaba uma melhoria do ponto de chegada para as pessoas desembarcarem sem risco de acidentes. Além disso, a ausência dos educandos em sala de aula em período escolar, prejudica o ensino e aprendizagem dos sujeitos, tornando muito mais desafiador o trabalho e o exercício dos educadores regentes.

Olha só para o trapiche! É muito perigoso para as crianças que descem por ali para vir estudar. Como podemos resolver esse problema? Porque nossos filhos deixam de estudar por causa do mar! (PAI PESCADOR BADEJO – *MYCTEROPERCA BONACI*).

Olha, eu já conversei com o núcleo, mas não sei mais o que fazer. Minhas mãos estão atadas (DIRETOR RAIA-VIOLA – *RHINOBATOS PERCELLENS*).

Mas podemos fazer um abaixo assinado entre os moradores. **A comunidade tem muito mais força do que a escola!** (DIRETOR RAIA-VIOLA – *RHINOBATOS PERCELLENS*).

A conversa entre o diretor do colégio e um pai, morador da comunidade, expressa uma relação de poder e de saber. O enunciado que aparece na fala do pai pescador Badejo apresenta a relação de força que decorre das instituições, sendo que a comunidade se sente mais perto da instituição do poder público, do que da escola. Isto é, existe uma relação assimétrica entre as instituições: o colégio tem uma relação mais próxima com a comunidade, porém não tanto com o poder público, mas a comunidade de moradores se sente mais próxima do poder público

institucional. Compartilho um trecho de uma conversa informal com um pescador artesanal durante minha presença em campo.

Então o que eu quero dizer é que a Associação é muito forte, desde que ela se organiza, se una e que ela tenha união. Porque assim, se não tiver união, também não vai pra frente. Eu analiso assim, caixa de fosforo, aprendi com um cara do IAP³¹, porque assim, ela é composta por 40 palitinhos, se você pega 3 ou 4, você consegue quebrar, se você pegar a caixa toda não quebra. Então uma associação forte, com bastante povo, unido, ela tem força e ninguém quebra, porque ninguém pode desvalorizar, porque ela é uma autoridade, ela representa um povo, então ela tem força. Desde que se interessa né, desde que o povo chegue junto (PESCADOR TAINHA – *MUGIL PLATANUS*³²).

Esse trecho é importante para evidenciar que a organização de grupos na luta por interesses comuns é uma eficiente forma de garantir a participação pública na política. Para Dallari (2000, p. 77) “[...] a associação é uma forma de participação política das mais convenientes, pois, permite a conjugação de esforços, garante a continuidade das atividades e assegura a proteção legal para os participantes [...]”. Até o simples registro de demandas dá o estatuto legal às demandas e confere direitos [obrigatórios] à comunidade organizada.

Porque se você está associado a associação, e for lá falar com o prefeito, ele te abre na hora a cabine, então ele vai te perguntar “o que você precisa?” e você pode reivindicar o que você precisa, o que é de maior prioridade. Por exemplo, tem cinco coisas aqui no local, aí você ali analisar com os sócios, e na conversa a gente diz “vamos precisar disso aqui”, aprovado por ata, aprovou, aprovou! Aí vai levar para o prefeito e dizer que estamos precisando disso e disso, e ele pode fazer, porque a associação está apoiada pelo povo. Aí a gente fala “tem como o senhor ajudar, prefeito?” “ah! Tem”. Então aí é colocar a mão na massa. Porque o prefeito vai atender, não vai fechar a mão. Então a associação funciona assim, a associação dos moradores. E a gente tá aí para ajudar o povo né, para responder as perguntas, acatar algumas coisas que vem de fora, por exemplo, o que é útil, que vai ser objetivo e vai trazer retorno para o povo, para a comunidade... por que então não acatar a ideia que vem de fora? Dos outros lugares? (PESCADOR TAINHA – *MUGIL PLATANUS*).

O recorte na fala do pescador Tainha permite salientar que as relações de saber e de poder se encontram entrelaçadas por um nó em toda a rede. A força que o nó institucionaliza não é caracterizada por um poder fixo, isto é, apenas na associação de moradores da comunidade de ilhéus, mas em todo um desdobramento que recai na participação política de sujeitos que buscam, por meio de suas necessidades, uma consecução do bem comum, de modo que se torne

³¹IAP – Instituto Ambiental do Paraná, agora denominado Instituto Água e Terra (IAT). O IAT tem por finalidade proteger, preservar, conservar, controlar e recuperar o patrimônio ambiental, buscando melhor qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável com a participação da sociedade (PARANÁ, 2021).

³² Nome científico da Tainha [*Mugil platanus* Günther] que ocorre no litoral paraense.

uma política autêntica e que vise a responsabilidade pela defesa e promoção da dignidade humana.

Mesmo outras associações, como as de bairro, podem promover participação e organização de moradores para a melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, da cidade, pois representam uma força associativa que provoca as autoridades nas decisões que levam em consideração as necessidades da comunidade (SANTOS, 2000). Nesse sentido, as estruturas e organizações podem reivindicar seus direitos junto ao poder público, contando com a participação de todos os sujeitos, obtendo benefícios por demandas políticas – não como favores. É necessário que essa associação esteja regulamentada judicialmente, e que os membros tenham a criticidade de que a participação é dever e direito de todo cidadão.

A associação diz que tem que ser registrado em cartório, para ter valor jurídico em cartório, em Antonina³³ fica o cartório, CNPJ em dia, certinho, se você agendar uma reunião em dia com o Ratinho Junior que é governador do estado, ou lá em Brasília com o presidente Bolsonaro, ele vai te atender, porque você está representando o povo, uma comunidade, uma entidade, sabe? [...] Agora aqui eu vou dizer pra você que 40, 50, 60% do povo não se interessa, não chega junto, não vem na reunião, não valoriza aquilo que é deles. Que é um direito deles, que é um direito que tem, que é da gente (PESCADOR TAINHA – *MUGIL PLATANUS*).

Foucault (1979, p. 241) alertava que a resistência precisa ser tal como o poder, “tão inventiva, tão móvel e tão produtiva quanto ele [poder]”, sendo que jamais somos aprisionados pelo poder, visto que podemos modificar a dominação sob estratégias determinadas. No âmbito escolar essas forças também aparecem, no sentido das próprias relações humanas, nas quais um sujeito estabelece uma relação assimétrica com os outros. Na própria organização escolar é notável essa distribuição de funções, de maneira que é possível aparecer as relações de poder, sendo não de maneira hierárquica, mas distribuída. Por exemplo, a relação da diretoria para com os pedagogos, dos pedagogos para com os educadores, dos educadores para com as assistentes escolares, todas essas relações vão sendo construídas de forma que estruture os fios da rede.

³³ Antonina é um município brasileiro localizado no estado do Paraná (litoral paraense).

FIGURA 10 – TRAPICHE DA PONTA DO LANÇO, LOCAL DE DESEMBARQUE E EMBARQUE DO TRANSPORTE ESCOLAR E DA CHALANA.



FONTE: A autora.

Dentre os diversos rituais que permeiam a instituição escolar, existe um conjunto de normas aplicadas tanto para os alunos quanto para os funcionários, assim como em qualquer grupo ou comunidade. São imprescindíveis para a vida em sociedade, garantindo uma determinada ordem e disciplina, e são fundamentais para a convivência entre os integrantes que compõe os fios. Contudo, essas ordens disciplinares devem ser revistas para impor limites em construções hierárquicas e de dominação de uma relação para outra. Almeida (2014, p. 276) afirma que entre o educador e o aluno “existe uma relação de poder [...] fundamental no processo educacional, para a construção da própria subjetividade do aluno”. Em uma fala do educador podemos observar essa relação de educador e aluno, quando diz: “Eu gostaria que prestassem atenção no que eu estou dizendo” (EDUCADOR CARANGUEJO-UÇÁ – *UCIDES CORDATUS*), e bate na mesa com uma régua para chamar a atenção das espécies do mar.

Embora a educação se restringisse ao ambiente da sala de aula, com a utilização de recursos como lousa de giz, o professor transmitia o conteúdo como verdade absoluta e de maneira autoritária, e o aluno assumia um papel passivo no processo educacional, sendo uma relação em que o educador era o único considerado detentor do conhecimento, e o silêncio na sala de aula fazia-se necessário para que a transmissão do saber fosse efetuada com sucesso

(ALMEIDA, 2014). Contudo, essa relação de forças é revista sob novos planos, pois esse poder pode ser alterado a qualquer momento, dependendo das condições que são colocadas. Ao contrário da visão hierárquica que se tinha de uma organização escolar, na qual esse poder não se alterava entre as repartições, o poder, agora, encontra-se disperso e passível de ser reorganizado. O comentário seguinte exemplifica isso.

Eu acho que podemos aprender de outro jeito (EDUCANDA MANJUBA – *ANCHOSIELLA LEPIDENTOSTOLE*).

Como? (EDUCADOR CARANGUEJO-UÇÁ – *UCIDES CORDATUS*).

Com jogos e brincando de brincar. Ficar sentada é cansativo, eu preciso estar lá fora (EDUCANDA MANJUBA – *ANCHOSIELLA LEPIDENTOSTOLE*).

Por quê? – Pergunto discretamente para a Manjuba (*ANCHOSIELLA LEPIDENTOSTOLE*).

Porque acho que eu aprendo melhor (EDUCANDA MANJUBA – *ANCHOSIELLA LEPIDENTOSTOLE*).

Acredito que esse seja um diálogo importante, pois as relações de poder e de saber se inverteram de maneira sutil. A educanda apresentou uma alternativa para aprender o conteúdo ensinado pelo educador, buscando, por meio da fala angustiada e do desejo de brincar, o diálogo honesto com o educador. Essa relação entre os saberes dos sujeitos é atravessada, portanto, pelo poder. No sentido de há uma possibilidade de aprender diferente do habitual, evidenciando que os saberes se apresentam sob diferentes faces, e, também, por não deixar que haja uma repressão no momento que comunica ao educador uma outra interpretação de modo adequado de construir o seu aprendizado. Isto é, a educanda se sente no poder de comunicar ao educador sua necessidade de “estar lá fora aprendendo” e o educador escuta atentamente o pedido da educanda.

Em outro momento, a relação entre diretor e educador também se mobiliza no sentido dos saberes da experiência. Na fala seguinte, por exemplo, podemos notar o respeito pelo saber da experiência do diretor Raia-Viola com o educador Caranguejo-Uçá, pois há uma experiência que antecede o cargo do novo diretor do colégio, sendo a experiência de estar na direção da instituição, por muitos anos, do agora educador caranguejo-uçá.

Como tem um documento que está vigente agora para um currículo comum entre as escolas, eu preciso comunicar isso para os senhores pais. [...] Agora não estou lembrando o nome do documento. Caranguejo-uçá [*Ucides cordatus*] qual o nome do documento atual? (DIRETOR RAIA-VIOLA – *RHINOBATOS PERCELLENS*)

Referencial Curricular do Paraná – Lembra o educador. (CARANGUEJO-UÇÁ – *UCIDES CORDATUS*).

Obrigado! – Volta o olhar para os pais. É o que o caranguejo-uçá [*Ucides cordatus*] já foi diretor, então ele sabe um pouco mais do que eu (DIRETOR RAIA-VIOLA – *RHINOBATOS PERCELLENS*).

Essas relações de poder e de saber que atravessam a instituição escolar são passíveis de serem percebidas em sua dinâmica e no seu rearranjo. Não há um poder fixo, centralizado em apenas uma instituição ou sujeito, mas de uma rede de relações que acontecem tanto pelo saber quanto pelo poder. Portanto, a organização de uma instituição escolar que antes tinha a autoridade máxima fixada no diretor, se inverte no campo de estudo observado. Considero importante, dentro dessas afirmações, trazer três trechos da fala de um pai e do diretor em uma reunião pedagógica e, também, o dizer da educanda sobre o sonho de estar em outro local.

Senhores, estou aqui para esclarecer questões com a nova proposta do Referencial Curricular do Paraná³⁴. Essa é uma exigência do estado para que os currículos sejam iguais aos de todos os outros estados do Brasil. Quero dizer que o que seu filho vai aprender aqui, os alunos, por exemplo, de Foz do Iguaçu também vão aprender. O conteúdo será o mesmo. Quero dizer que os professores podem ensinar o que está fora do currículo também, como questões que são pertinentes da comunidade (DIRETOR RAIA-VIOLA – *RHINOBATOS PERCELLENS*).

Como assim, Senhor Diretor? Meu filho tem que aprender! Eu quero que ele tenha as mesmas oportunidades que as pessoas da cidade³⁵. Como que o senhor Diretor, pensa diferente disso? (PAI PESCADOR BADEJO – *MYCTEROPERCA BONACI*).

Quero dizer para vocês que os alunos precisam aprender as questões que são importantes para a comunidade, mas precisamos nos esforçar para construir um currículo bom para estes alunos (DIRETOR RAIA-VIOLA – *RHINOBATOS PERCELLENS*).

A fala da educanda Manjuba sobre o desejo de estar “fora” da comunidade se aproxima da fala do pai, pescador Badejo, que deseja que os seus filhos tenham mais oportunidades e não reconhece o campo como possível construção e criação de interesses para a sua terra e mar.

³⁴ O objetivo do Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações encontra-se “proposta no Estado do Paraná foi a construção, em regime de colaboração entre estado e municípios, de um referencial curricular único, cujo objetivo é estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de equidade, ou seja, de garantir as condições necessárias para que essas aprendizagens se efetivem. Esse compromisso foi assumido pelo estado e por municípios paranaenses, assim como também deverá ser por todos os profissionais da educação” (PARANÁ, 2018, p. 4).

³⁵ No Brasil, entre a década de 1960 a 1980 tivemos o maior número de migração, “aproximadamente 13 milhões de pessoas abandonaram o campo e rumaram em direção aos centros urbanos. Isso equivale a 33% da população rural” (TONETE; LIMA, 2008, p. 9).

Para onde você vai quando não está aqui na Ilha Rasa? (EDUCANDA MANJUBA – *ANCHOVIELLA LEPIDENTOSTOLE*).

Eu vou para Curitiba. Respondo em seguida.

Você mora lá? (EDUCANDA MANJUBA – *ANCHOVIELLA LEPIDENTOSTOLE*).

Sim, moro.

Eu quero morar lá também! Meu sonho é sair da Ilha (EDUCANDA MANJUBA – *ANCHOVIELLA LEPIDENTOSTOLE*).

Assim, os desejos estão centralizados no sucesso voltado para fora da comunidade, pois entende-se que as oportunidades estão fora do território local. A vontade, tanto do pai, quanto da educanda, revela-se, de alguma maneira, um rompimento com sua própria terra. É uma visão que se materializa dos centros para às margens, na idealização que o mundo melhor se encontra nas grandes cidades.

Existe também reconhecimento e respeito ao cargo ocupado por cada um. As reuniões entre educadores e diretores, por exemplo, exigem uma percepção de que a decisão do coletivo passará pela tomada de decisão do diretor, que ficará encarregado de levar as demandas da comunidade para o Núcleo Regional de Educação de Paranaguá (NREP) ou para a Secretaria Municipal de Educação de Guaraqueçaba. O respeito é conquistado a partir de uma rede de relações que vão acontecendo no próprio movimento que se faz dos fios. Como a comunidade é pequena, contatos entre os gestores, educadores, diretor e os alunos acontecem fora de sala de aula e, além disso, os próprios educandos são parentes próximos do educador. Assim, existe um respeito pela presença do educador, bem como do tio [família] em sala de aula.

A presença do educador Caranguejo-Uçá em sala de aula reflete-se nos corpos dos educandos um respeito e felicidade pelo encontro e chegada do educador na escola.

Olha lá, ele tá vindo, ele tá vindo (EDUCANDO BETARA – *MENTICIRRHUS AMERICANUS*).

Ele chegou! Vamos ter aula hoje, então (EDUCANDO BAIACU – *LAGOCEPHALUS LAEVIGATUS*).

Existe uma diferença entre o encontro do educador com os educandos em sala de aula, se comparado com a mudança que acontece em sala de aula quando um professor entra em classe, tornando os corpos contidos e silenciosos (ALMEIDA, 2014). O educador é uma potência reveladora nos corpos dos educandos, pois estes são afetados de maneira alegre pela presença do corpo presente em sala de aula. Os educandos se contentam, em todas as

observações realizadas, com a chegada do educador Caranguejo-Uçá. É um encontro que se revela nos detalhes da relação entre os sujeitos e que acontecem nessa parte da rede.

Embora essas relações pareçam menos conflituosas, a alta rotatividade de profissionais no colégio da comunidade Ilha Rasa, em decorrência do Processo Seletivo Simplificado (PSS), aparece sob relação de poder na organização do colégio. Os educadores do colégio estadual trabalham em registro do PSS, ao contrário do colégio municipal que existe apenas o educador Caranguejo-Uçá que leciona há mais de 25 anos e é morador da Ilha Rasa. O diretor Raia-Viola também é morador, assim como as auxiliares responsáveis pela limpeza e alimentação dos educandos no colégio, da comunidade da Ilha Rasa. Como os educadores do estadual não pertencem ao território, as relações se apresentarem de maneira mais efêmera, devido às diferentes interpretações que os sujeitos carregam ao desenvolverem suas atividades com os educandos da comunidade. Além disso, fatores como deslocamento e moradias que se encontram distantes da família, podem prejudicar a permanência dos sujeitos na escola.

A rotatividade é um resquício de uma política que não valoriza quem trabalha no campo, em que os próprios educadores relatam a instabilidade empregatícia que os leva a não escolher a permanência no campo, com medo de ficarem desempregados caso algum educador seja transferido de maneira efetiva ou retorne de alguma licença médica.

É raro que os professores habilitados, a maioria dos quais vivem nos centros urbanos, tenham as escolas rurais como primeira opção de trabalho, o que faz com que a docência nas escolas do campo seja atribuída a professores em início de carreira que, à primeira oportunidade, solicitam transferência para escolas urbanas. A distância das escolas e a sobrecarga de trabalho nas escolas rurais (às quais falta pessoal de apoio e onde predominam as classes multisseriadas) torna ainda menos atraentes os baixos salários pagos aos professores (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 7-8).

A falta de formação e experiência na área da Educação do Campo colabora para a alta rotatividade dos funcionários da escola, podendo, até mesmo, comprometer todo um processo pedagógico proposto, pois esse vínculo e elaboração de projetos dificulta a continuidade nas atividades que são desenvolvidas. Esses nós, que poderiam ser mais estruturados, perdem sua função de vínculos com outros nós, justamente pelo sistema de políticas públicas locais não fornecer propostas políticas de permanência dos professores na região. Essas problemáticas recaem na formação profissional de sujeitos voltados para uma Educação do Campo, estabelecendo entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo (ALENCAR, 2010). No documento do Ministério da Educação consta que

[...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p.33).

Um dos grandes desafios que aparecem no campo de pesquisa é justamente a locomoção. Os profissionais que trabalham no colégio da Ilha Rasa precisam transportar-se a barco para chegar à escola, sem auxílio nenhum do estado, pagando do “seu próprio bolso”, como relata o diretor Raia-viola. Até para o cumprimento e exigências do NREP em reuniões que acontecem no município de Paranaguá, os diretores das ilhas têm que se deslocar sob custos próprios ou pedir caronas aos barqueiros.

Essas experiências que atravessam os profissionais das escolas das ilhas remetem a um desafio da própria constituição escolar, em que a não permanência dos profissionais prejudica os projetos de ensino e aprendizagem dos estudantes. É importante apontar que o educador municipal exerce sua prática, em momentos pontuais, em consonância com os seus saberes que provém da inserção e de moral local da Ilha Rasa, contudo com a passagem dos educandos para o Ensino Fundamental II, os vínculos, que antes eram fortes, são rompidos pela substituição de educadores e a rotatividade dos profissionais; essa é uma realidade que reverbera até o Ensino Médio. O relato da pedagoga Marieta na entrevista concedida, elabora um pouco melhor a visualização desse acontecimento no local.

Eu vou falar por experiência própria, porque eu fiquei 6 meses lá na escola, e estava criando um vínculo importante ali na comunidade, pensava até em construir projetos, pensava em constituir propostas, contudo esse vínculo foi quebrado. Então todo um trabalho que você planeja e busca desenvolver, ele parece que vai pôr “água abaixo”. Porque daí, depois de um tempo vai uma outra pessoa, com uma outra realidade, com outros planos e projetos, com outras perspectivas, com outras vivências, para trabalhar na escola. Então acaba tendo essas quebras que acabam destruindo todos os projetos que a gente cria com relação à escola. Porque a questão da rotatividade dos professores é uma dificuldade muito grande. [...] Contudo, existe essa questão do diretor ser concursado, e essa situação acaba chegando na gestão escolar. Porque assim, não tem uma pedagoga concursada, então esse trabalho de gestão acaba tendo uma maior dificuldade. Nós que trabalhamos na área da educação, sabemos que as coisas não acontecem de uma hora pra outra, assim [estalando os dedos], é demorado... Demora para conhecer a realidade, para conhecer as pessoas, os alunos [...] conhecer até mesmos as qualidades, os desafios, as necessidades da escola [...] e para você perceber isso leva um certo tempo (PEDAGOGA MARIETA – *RHINODORAS DORBIGNYI*).

É importante salientar a fala acima, pois “os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares” (ARROYO, 2004, p. 71). Portanto, uma das problemáticas encontradas nessas relações que acontecem no campo

de estudo é justamente a impossibilidade da incorporação da vida campesina, do reconhecimento da identidade do campo, da vida, da história, memória, saberes e lutas dos sujeitos do campo (ALENCAR, 2010). Nesse sentido, as relações que ocorrem no espaço escolar se tornam muito mais conflituosas diante da precariedade que a própria escola apresenta aos profissionais. Isso ocorre também pela falta de reconhecimento, na prática do educador, que, comumente, não assume os saberes locais, pois sua formação do profissional pode não tê-lo orientado a valorizar a identidade, a cultura, a linguagem e os meios de criação de saberes locais. Sabe-se, portanto, que as instituições formadoras estão amparadas em mercantilizar os sujeitos e valorizar apenas visões centralizadoras na constituição dos ensinos e das aprendizagens.

Evidentemente, quando anuncio a prática dos educadores no colégio da Ilha Rasa, penso que muitos outros elementos possam estar vinculados à elaboração de planos pedagógicos de ensino. Trata-se de uma relação que se encontra no poder quando falo de “poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros” (FOUCAULT, 1995, p. 240). Diante disso, problematizar a prática pedagógica do educador não é meu objetivo, mas entender como essa relação entre os sujeitos do campo subjaz aos seus saberes e como estes podem estar relacionados aos conhecimentos científicos que são promovidos pelo Ensino de Ciências. Por isso, cabe uma reflexão constante quando as vozes dos sujeitos do campo aparecem nos escritos dessa pesquisa. Tanto com relação às suas angústias vividas, suas experiências, a investigação de como estes sujeitos interpretam aquela realidade e quais enunciados vão emergindo desse acontecimento. O que cabe ressaltar, neste momento, é que o poder “não age direta e imediatamente sobre os outros, mas age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Portanto, nas falas da Pedagoga Marieta aparece um enunciado, que também é recorrente nos comentários dos educadores e do diretor, quanto à dificuldade de manter os profissionais de ensino atuando no colégio, no sentido de que a entrada desses profissionais no campo se faz em regime definido, temporário. Essa condição que é encontrada no campo de pesquisa parece estar sob um pano rasgado em que os fios não se amarram. Acredito que a culpa não seja dos profissionais contratados em regime temporário, pois há um entendimento de que os profissionais que buscam trabalhar nos espaços ilhéus sentem desejo de exercer e/ou elaborar planos pedagógicos coerentes e que estejam em sintonia com a realidade local, especialmente

atrelado aos saberes. Contudo, os dispositivos de poder acabam por impedir a permanência e atuação destes profissionais por períodos mais longos e mais produtivos.

Esse dispositivo feriu parte dos fios compõem o tecido de todo o Estado. Por uma ação administrativa do Governo do Estado do Paraná em 2020, com o atual secretário da educação Renato Feder (Ratinho Jr.), resolveu-se de maneira arbitrária dar aos diretores o poder de demissão de professores e pedagogos PSS. Essa decisão injustificável fere a lei do trabalhador PSS, em razão de que o profissional só pode ser demitido depois de uma sindicância. Essa ação ocorreu devido ao cenário da pandemia, como possibilidade de descontinuar a remuneração dos educadores devido a não estarem exercendo seus papéis quanto ao contrato vigente. Assim, a comunidade da Ilha Rasa permaneceu com alguns professores e outros não tiveram a oportunidade de continuar atuando, bem como a pedagoga do colégio. Esse movimento conflituoso na rede não é um acontecimento isolado, único, mas já aparece sob um cenário de medo que muitos profissionais possuem em relação a perderem os seus empregos ou não terem mais o número de aulas necessárias para o pagamento da sua jornada de trabalho, que seria o mínimo para permanecer no campo e conseguir se manter na comunidade. A relação com o governo dos outros e o governo de si, afirma Foucault, a partir da governamentalidade, permite a articulação da estratégia de resistência. Quanto maior a resistência, mais o poder trata de se manter, ou seja, se não houvesse resistência, não haveria poder (FOUCAULT, 2006). Em contrapartida, essa relação de poder que aparece no território escolar demonstra, pelos discursos produzidos, que existe um descaso do poder público com relação aos trabalhadores em contrato de regime temporário, e que o governo deveria cuidar e tratar de apresentar melhorias para os sujeitos, mas não o faz.

As relações que acontecem e que o pensamento mantém como verdade são situadas por Foucault (2010, p. 242) como a problematização que “se dá pelo conjunto das práticas discursivas ou as não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo de verdadeiro ou falso e o constitui como objeto para o pensamento”. Sendo assim, em algumas instâncias, os educadores podem se opor aos efeitos de dominação ligados às estruturas de verdade, como os dispositivos reguladores, governo, direção, coordenação, supervisão, sindicato. Essas mesmas instituições são as encarregadas da verdade, e Foucault (2010) acredita que a verdade aconteça na ordem política. Esse movimento de verdade e poder só é possível de ser percebido quando se joga um jogo de verdadeiro ou falso, pois é com esses jogos que se mostram outras possibilidades de se pensar, em que os sujeitos observam sua própria situação, suas condições de trabalho e sua exploração.

Em suma, as relações de poder só são passíveis de serem observadas, problematizadas e investigadas quando as ações entraram num jogo de verdade, em que a subjetividade do sujeito está nesse jogo de afirmação do que é interpretado por esse indivíduo e como a estratégia de resistência será construída. Isto é, o governo de si entra nessa trama de relações e cada sujeito elabora suas ferramentas de resistir em prol de si e do coletivo, assim como o coletivo também discute as possibilidades de intervir em meio a uma ameaça comum.

Portanto, quando descrevo o campo escolar como um todo, entendo que as relações não estão separadas, em “aqui é o municipal” e “aqui é o estadual”, pois a relação que o educador Caranguejo-Uçá estabelece com os outros sujeitos é de um corpo respeitado, que possui experiência em campo e suas ações são consideradas como “um homem que resiste muito, teimoso, mas não podemos falar que seu trabalho não seja bonito”. Aqui existe uma observação de outros sujeitos para a prática do educador Caranguejo-uçá que, por meio de suas ações, consegue o respeito de seus pares e da própria comunidade.

Principalmente porque eu vejo que a comunidade tem muito respeito pelos professores com as pessoas que vão trabalhar na Ilha [...] Porque é um desafio muito grande poder trabalhar e morar em uma ilha. Posso dizer que é bem desafiador (PEDAGOGA MARIETA – *RHINODORAS DORBIGNYI*).

Concordo com o comentário da pedagoga Marieta, pois por mais que o território seja construído por muitas camadas de resistência, tornando-o o campo de estudo desafiador, quando a comunidade enxerga os reais propósitos do educador e que as intenções são as melhores, existe uma confiança formalizada entre estes sujeitos que vêm de fora da comunidade, principalmente se o líder da comunidade aceita a sua permanência em campo. Essa foi uma relação bastante perceptível no decorrer da pesquisa, quando um professor chega em campo para atuar no colégio, por exemplo.

Outra questão importante é que os líderes das quatro comunidades são referências de autoridade entre os outros sujeitos da comunidade. Em vários momentos foi comentado sobre o pescador Peixe-Espada e seu modo de viver na ilha. Em uma conversa informal com o pescador Tainha, em uma tentativa de mostrar como a ilha encontra-se organizada e distribuída, comentou:

Ali na outra ponta tem a família do pescador Peixe-espada [*Trichiurus lepturus*], sabe? Que lidera ali... que tem os clubes, desses da casa tudo bonita, é o Peixe-espada. Ali ele lá é tudo família daquela comunidade (PESCADOR TAINHA – *MUGIL PLATANUS*).

Essa liderança está muito atrelada ao tempo de permanência que o sujeito se encontra na comunidade, seus legados, suas construções e no seu próprio modo de viver, que como já foi dito, era nítido o reconhecimento da identidade como pescador artesanal. Considero, por exemplo, trazer a voz de um sujeito pescador importante na comunidade de ilhéus, ditos sujeitos caiçaras, pois é pela fala que o sujeito expressa sua posição no mundo. Esse comentário surgiu em meio a uma conversa entre dois sujeitos, em um cenário comemorativo e de confraternização entre um grupo de pescadores.

O senhor Peixe-Espada [*Trichiurus Lepturus*] é um grande empresário! (PESCADOR PESCADINHA – *ISOPISTHUS PARVIPINNIS*)
Eu não sou empresário não. Eu sou é pescador! (PESCADOR PEIXE-ESPADA – *TRICHIURUS LEPTURUS*).

Essa fala revela que os sujeitos da comunidade estudada reconhecem os pescadores artesanais e os que são vendedores de pescado. Essas identidades são uma demarcação recorrente na comunidade e, para que serem reconhecidas, é necessário estar consciente das relações de poder que são construídas através de estratégias diversas. Mesmo que esses sujeitos se apresentem como pescadores artesanais, a identidade está longe de ser configurada como identidades substanciais, estáticas e rígidas (ROMERO, 2014). As posturas essencialistas que se estabelecem nas próprias dicotomias do campo de estudo, em torno da construção das identidades, são construídas a partir de estratégias processuais e de interações sociais (BARTH, 1998), não apenas entre os nós, mas dentro da rede e influenciando-a.

Diversas identidades permeiam o campo de estudo. Os sujeitos elaboram, cada um em seu núcleo familiar, denominações de identidade para cada um, ora se definem como pescadores artesanais, ora como pescadores tradicionais, mas todos os sujeitos concordam que a comunidade em si é caiçara: “Aqui somos todos caiçaras! É uma comunidade caiçara mesmo” (PESCADOR TAINHA – *MUGIL PLATANUS*).

A identidade é uma identificação bastante presente e motivo de orgulho para os moradores da região da Ilha Rasa. A comunidade, ao se denominar como de caiçaras e pescadores artesanais, busca e permite que a sua tradição se perpetue para outras gerações [filhos, netos, bisnetos]. É comum, por exemplo, os moradores/pescadores da comunidade escreverem o nome de algum familiar em seus barcos ou canoas, para representar a importância que o homenageado tem para a geração familiar (FIGURA 11). Quando perguntei ao pescador Tainha sobre um barquinho que estava próximo a nós ser dele, ele respondeu: “é o nome do meu netinho, coloquei no barquinho o nome dele” (PESCADOR TAINHA – *MUGIL PLATANUS*). É bastante significativo e simbólico o ato de colocar o nome do sujeito no barco,

representando não apenas um lado afetivo, mas de mostrar a importância que esse indivíduo tem em determinada família. Além da identidade caiçara, o orgulho de ser pescador está presente e bastante representativo na comunidade da Ilha Rasa. Seus meios de sobrevivência, sendo a pesca artesanal, reverberam no amor pelo trabalho e na resistência ao rótulo de empresário, como citado no parágrafo anterior.

FIGURA 11 – PESCADOR SENTADO EM SUA CANOA ESPERANDO O RETORNO PARA A COMUNIDADE ILHA RASA.



FONTE: A autora.

A questão da identidade tem implicações importantes na elaboração de sentidos e significados que os sujeitos da comunidade estabelecem com o mar e a forma como se apropriam do espaço. Considero que a própria identidade deve ser construída na relação entre os sujeitos do local, não extrapolando ou deixando que os outros os identifiquem como isto ou aquilo, amarrando-os em nós que não foram formalizados em acordo com eles mesmos.

A identidade encontra-se atrelada também à cultura. Não é surpresa que na conversa com o pescador Tainha ele alega “aqui o povo pesca, sabe? Aqui a nossa cultura, o que eu posso te dizer é a pesca. É a pesca e só, não tem mais nada”, e então complementa que a comunidade é de caiçaras. Pensar a identidade, a cultura e os modos de vida dos sujeitos é fundamental quando pensamos nas práticas pedagógicas que recaem nas instituições, bem como na construção do currículo.

Em determinado momento, o educador Caranguejo-Uçá não pôde comparecer à escola, deixando sob minha responsabilidade a sala de aula e o ensino a ser cumprido. Não solicitou ou demandou nenhuma atividade, deixando em minha liberdade atuar da maneira que seria mais confortável para mim. Assim, durante a aula solicitei aos educandos para elaborarem um desenho que estivesse relacionado aos hábitos e costumes da comunidade e a eles. No final, ao me entregarem seus desenhos. Um me chamou bastante atenção foi o do educando Betara (FIGURA 12).

FIGURA 12 – DESENHO DO EDUCANDO BETARA SOBRE A CULTURA LOCAL.



FONTE: A autora.

Na figura acima é possível identificar que o educando Betara dedicou ao seu barco o meu nome. Nesse momento, percebi que eu estava muito mais próxima as crianças, pelos seus afetos e pelo acolhimento deles para comigo, do que eu imaginava. O encontro com a comunidade foi facilitado pelas crianças, diante da empatia e da abertura que elas tiveram comigo em sala de aula e na comunidade. Nos intervalos das aulas fiz questão de me comunicar mais com as crianças, brincar e me permitir ser uma amiga disposta a estar presente, nos momentos de alegria e de tristeza, como muitas vezes acontece em sala de aula. Também, por residir em determinados períodos na comunidade, busquei interagir com as crianças não apenas no espaço escolar, mas fora dos muros que cercam a instituição.

Fora do ambiente escolar, o território se apresentou de outras maneiras. Interpretei que esse local é um importante aliado dos sujeitos que lideram a comunidade, uma vez que a terra e o mar são fontes de saberes e recursos de sobrevivência para os pescadores. Como o pescador Peixe-Espada já é aposentado, ele sobrevive da venda do pescado, compra de seus parentes ou de amigos próximos para revender no município de Paranaguá, porém continua afirmando a sua identidade de pescador. A pedagoga Marieta também relata a sua percepção quanto ao orgulho a identidade local.

Ah! É um povo caiçara. E bem caiçaras. Eles têm muito orgulho em ser caiçaras. E eu acho muito bonito eles terem isso, de ter orgulho de ser quem são. Porque tem alunos que falam “ah professora, eu construo barcos”. E eles têm orgulho disso, até da questão da pesca. Não tem muita coisa para viver, quero dizer, sabe, eles têm a ilha e é de lá que eles tiram sua sobrevivência [...] eles não precisam de muito para sobreviver. E eu aprendi muito com isso, trouxe isso para mim, enquanto pessoa. (PEDAGOGA MARIETA – *RHINODORAS DORBIGNYI*).

Nesse sentido, entende-se que no jogo de relações existe o elemento cultural que aparece dentro da escola. A comunidade não está fora da escola e a escola não está fora da comunidade. Parece, a princípio, que há um deslocamento entre essas duas entidades, mas na organização escolar se percebe as referências da comunidade. Essa dinâmica, que acontece no próprio movimento dos sujeitos, sofre influências, silenciosas ou não, de constantes interações entre os grupos que esses, ao conversarem, comunicam uma configuração de relações de poder. Sendo assim, ao comunicar a pedagoga de suas práticas na comunidade, o educando reconhece que construir barcos exige um saber complexo e que pescar encontra-se na mesma esfera dessa relação, pois valoriza não apenas a sua identidade, como os seus saberes, que estão atrelados a essas ações.

Em resumo, as personalidades que foram apontadas neste primeiro percurso da investigação corroboram as nossas primeiras impressões das relações de poder, das ações que acontecem no território escolar, sendo essa ação passível de ser revista em cada momento, não a tornando literal, mas dinâmica e, até mesmo, confusa de ser observada. Essas relações, posso dizer que são como dobras no tecido, e dobras sobre dobras, que vão compondo todos os elementos investigativos. Muitas vezes, as descrições ultrapassam a fragmentação e a caracterização de um dado elemento, justamente porque essas não se encontram em um mesmo plano de acontecimentos. Em um momento as relações são de A para B, mas podem ser rearranjadas de B para A, de C para Y, em que essa trama se coloca como uma imposição não classificatória e hierárquica – pelo menos, não no campo investigado. Os corpos, por mais

conflituosos que se apresentem nesse espaço, estão submersos em um entendimento de necessidades comuns, possíveis de serem solucionadas por meio diálogo com eles mesmos.

Não que a organização escolar se encontre homogênea no território, mas *eu*, com um olhar estrangeiro para esse campo, noto que há uma variação conforme as subjetividades dos sujeitos, conforme a sua cultura, em que muitas vezes não respondem às tentativas de comunicação vindas de fora, por motivos de resistirem a mera observação de seus saberes e a ausência, posteriormente, de seu território. Isto é, os corpos dos sujeitos do campo apresentam resistência pela constante busca de entidades de fora e, após as suas recepções, essas entidades em nada ajudam a comunidade.

É comum os pesquisadores virem de fora e não voltarem mais. Tiram todo o conhecimento que existe de nós e nunca mais retorna. Por exemplo, veio uma pesquisadora aqui, não sei de onde, ficou só observando a gente, perguntando as coisas para nós, respondemos tudo, estávamos abertos para ajudar ela, só que a gente esperava que ela ajudasse a gente também, nas nossas dificuldades. No final, ela sumiu, desapareceu, nunca mais retornou. Voltou apenas uma vez para Ilha Rasa e entregou um livro que ela escreveu sobre a nossa gente. (CARANGUEJO-UÇÁ – *UCIDES CORDATUS*).

Ó, aquele cara que vinha tomar café com a gente, que se formou lá para aqueles lados [...] ele foi embora, para lá, não sei [...] É um rapaz legal, depois que veio nunca mais voltou. Disse que ia voltar, não voltou. Acho que nem vai voltar, quase ninguém volta (PESCADOR TAINHA – *MUGIL PLATANUS*).

Bruna, você copiou o que está no quadro? (ROBALO FLECHA – *CENTROPOMUS UNDECIMALIS*).

Eu não copio o que está no quadro (respondo ao robalo flecha).

Ah é! Você estuda a gente, né? (ROBALO FLECHA – *CENTROPOMUS UNDECIMALIS*).

Os comentários indagam um possível retorno de minha parte, uma vez que os pesquisadores que já tinham ocupado os espaços da Ilha Rasa não retornaram como prometeram aos sujeitos do campo e nem elaboraram propostas que possivelmente tinham sugerido. Essa é uma prática bastante presente nos comentários dos profissionais da escola, uma vez que necessitam e solicitam ajuda externa para a elaboração de materiais e propostas didáticas pedagógicas que estejam em acordo com as demandas e urgências da escola. Quando os pesquisadores batem nas portas de suas casas eles estendem mãos para ajudá-los, de modo que o retorno para os povos do campo torna-se fundamental.

O último comentário do Robalo-Flecha apareceu no momento da minha presença em sala de aula. O educador Caranguejo-Uçá expôs que eu era estranha à comunidade, que eu estava “analisando e estudando”, as crianças e [ele] o professor. Quando retornei para a

comunidade, voltando para a sala de aula, buscando continuar a pesquisa, percebi que as crianças e o educador estavam desconfortáveis com a minha presença. Para tanto, julguei necessário conversar com o professor para que algumas questões fossem resolvidas e que possíveis dúvidas fossem sanadas. Ainda ficaram algumas dúvidas em relação à minha pesquisa e a insegurança do educador persistiu, insegurança que foi bastante aparente, mesmo assim decidimos continuar com o estudo.

Ao contrário da posição de sujeito, na qual não existe um *a priori*, o sujeito como invenção pelos discursos e pelas relações de poder coloca em cheque toda a subjetividade. Diante disso, trago para a pauta o corpo, como um corpo que sofre, que se reprime e que historicamente está na elaboração dos cenários construídos nos próprios processos de subjetivação.

Com efeito, inúmeras pressões ocorrem sob os olhares que recaem nas práticas do educador. Nesse corpo, as imposições são marcadas pelas vindas do mercado (ou da indústria do ensino), às exigências de flexibilização pedagógica, nelas incluindo as demandas da tecnologia e do mundo digital, e sob essas esferas somadas, produz-se como que um alarido que confunde o professor e silencia a sua própria voz (SELLES; ANDRADE, 2016). Não é por menos que o educador investigador se apresenta submerso nas demandas que estão fora de suas próprias condições práticas de ensinar. O espaço escolar já se demonstra como espaço precário de realização da própria materialidade de concretizar as utopias, pois a ausência reverbera na desigualdade, na injustiça, em que não há ambientes e laboratórios de informática, ciências, bibliotecas, redes de acesso virtual (*internet*), para que o educador encontre possibilidades além das que estão dispostas nos lugares internos da escola.

Apesar do corpo físico do educador Caranguejo-Uçá, já debilitado e de saúde fragilizada, apresentando condições de mobilidade que parecem exigir um esforço muito grande, ele ainda continua atuando com amor pelo ensino. Ele se conduz a realizar com excelência a prática de ensinar os seus educandos, mesmo com o corpo sofrendo e pedindo urgência de pausa [de tempo]. Por isso, finalizo essa segunda marca de que o educador do campo ocupa um território sofrido, usado, mexido e resistente. Reverbera em nós a urgência de refletirmos sobre as nossas possibilidades de agir, caindo por terra as lamúrias que, muitas vezes, nos atravessam, refletindo em nós: quais possibilidades temos frente aos dispositivos [outros] que temos disparados contra nós?

5.2 AJUSTANDO AS [DES]AMARRAS: AS [INS]URGÊNCIAS DOS SABERES E CONHECIMENTOS APARENTES NO CAMPO

Ajustando alguns fios soltos, que se encontram desamarrados de nós, que estão descentralizados, comunico em primeiro momento o papel da cultura nas urgências de se pensar o conhecimento construído no âmbito escolar, principalmente quando a escola está inserida em uma comunidade que vive por seus saberes. Para pensar as [ins]urgências, precisamos levantar algumas relações que aparecem no campo do saber e do poder. Essas emergências são vistas e revistas em todos os momentos, por isso esses escritos são realizados por costuras que vão se intercalando, na medida que se misturam e extrapolam os limites da categorização – lembrando que a caracterização não é o meu objetivo. O que é próprio do saber é a [in]compreensão dos seus limites e de suas amarras, não determinando o que está fora ou dentro, como se houvesse uma caixa do pensamento, do saber.

Ora, a cultura está intimamente ligada à comunidade de pescadores da Ilha Rasa, seus saberes estão presentes na própria maneira de agir nos locais de terra e mar. Existe um dialeto próprio que provém do território e conceitos elaborados com fins a compreender o dito do saber. Esses locais que carregam os saberes e produzem, por meio dos sujeitos, os modos de existir, revelam as interposições culturais locais e centrais da rede. Em uma adaptação do estudo de Grignon (2011) apresento um quadro com fins de esclarecer um pouco a ideia das culturas no aparecimento e no apagamento dos saberes.

QUADRO 5 – CONTRASTES ENTRE CULTURAS LOCAIS E CENTRAIS COMO MODO DE REPRESENTAÇÃO DAS OPOSIÇÕES

Culturas locais (subordinadas)	Culturas centrais (dominantes)
Autarquia/isolamento	Suprematismo, expansionismo
Autoprodução	Moeda
Economia de base familiar, local, à margem do mercado de troca, ajuda mútua	Mercado cada vez mais amplo; economia-mundo
Dependência em relação às imposições do meio físico	Domínio do meio físico
Habilidade manual; utensílios e ferramentas	Utilização das ciências, das técnicas aperfeiçoadas, das máquinas
Cultura técnica prática	Cultura técnica teórica

Adaptação e capacidade de adaptação do meio local às imposições	Universalismo das soluções técnicas
Tem medido em função das condições do meio físico	Tempo medido em função do tempo-padrão do relógio
Predominância do oral; tradição não fixa; memória curta e incerta; costume, usos línguas vernáculas; grandes possibilidades de interpretação e de improvisação	Predominância do escrito; línguas nacionais e internacionais escritas; literaturas; leis; regulamentos; acumulação e concentração de conhecimentos

FONTE: Adaptado de Grignon (2011).

Na observação do quadro 5 e se deslocarmos esses elementos, trazendo-os para a instituição escolar, nota-se que existe um reforço das características que uniformizam a cultura central da rede de saberes. Diante das observações e anotações registradas no caderno de campo, é notável que algumas ausências nos dialetos locais, principalmente quando o ensino está sendo promovido em sala de aula, são visíveis no momento da aula, mas não no momento do intervalo. No sentido de que o ensino está situado no entendimento das práticas pedagógicas do sujeito educador. Trata-se de um ensino legítimo na esfera da reprodutividade, mas aderindo a algumas aproximações [contextualizando] com situações locais. Isso quer dizer que ao ensinar sobre aves e peixes, o professor começa abordando o seu ensino com o conhecimento das ciências, no sentido da anatomia das espécies, seus estilos de vida e características de coloração, por exemplo, utilizando exemplos universais e que estão representados e ilustrados no livro. Posteriormente, em suas falas, ou pela percepção que o educador nota de seus educandos e na própria movimentação e indagação dos corpos destes, o educador começa a vincular o assunto ao contexto, com o objetivo em aproximar esses conhecimentos com os saberes dos sujeitos e o que eles conhecem do campo.

Em um momento no qual o educador ensina matemática para o 4º ano, conteúdo sobre divisão numérica com multiplicação, acaba acrescentando mais números de acordo com os níveis gradativos de compreensão das crianças. Enquanto observo a explicação do educador, a educanda Manjuba retira-se de sua cadeira e me faz a seguinte pergunta.

Você sabe isso? (EDUCANDA MANJUBA – *ANCHOVIELLA LEPIDENTOSTOLE*).

Sim, já passei pela série que vocês estão hoje e acabei aprendendo.

Então você sabe tudo? (EDUCANDA MANJUBA – *ANCHOVIELLA LEPIDENTOSTOLE*).

Não, tudo não, todos os conteúdos do mundo, assim, não, mas esse eu sei.

É que esse é fácil para você? (EDUCANDA MANJUBA – *ANCHOVIELLA LEPIDENTOSTOLE*).

Não muito, matemática é difícil para mim e para você?

Para mim é um pouco difícil, porque às vezes ele coloca mais números na conta, aí complica (EDUCANDA MANJUBA – *ANCHOVIELLA LEPIDENTOSTOLE*).

Em sequência a essa breve conversa, as crianças começaram a se interessar pela minha vida pessoal e iniciaram perguntas que interromperam a aula do educador. Identifiquei que minha presença acaba distraindo os educandos, causando um alvoroço, um interesse por quem era “diferente” e era considerado de fora da comunidade da Ilha.

Ela é uma pessoa sabichona! Lê muitos livros, vi um na cama dela (EDUCANDO ROBALO-FLECHA – *CENTROPOMUS UNDECIMALIS*).

O que é sabichona? (EDUCANDA MANJUBA – *ANCHOVIELLA LEPIDENTOSTOLE*).

É uma pessoa muito sábia (EDUCANDO ROBALO-FLECHA – *CENTROPOMUS UNDECIMALIS*).

A expressão “sabichona”, utilizada pelo educando Robalo-Flecha pode inferir na interpretação das crianças como alguém muito sábio (a), sendo uma expressão bastante popular e comum entre os sujeitos. Nesse momento, a Garoupa interrompe a conversa trazendo uma informação que diz ser relevante para o meu conhecimento.

Bruna, você sabe que cor é o maracujá? (EDUCANDA GAROUPA – *EPINEPHELUS MARGINATUS*).

Qual a cor do maracujá?

É roxo! Tenho lá em casa e é muito mais gostoso que o amarelo (EDUCANDA GAROUPA – *EPINEPHELUS MARGINATUS*).

Um maracujá roxo? Eu nunca vi. Que interessante!

Sim, ele cai, fica marrom, mas por dentro é roxo! (EDUCANDA GAROUPA – *EPINEPHELUS MARGINATUS*).

Interrompidos pelo educador Caranguejo-Uçá, pedindo silêncio as crianças, escreve na lousa, cobra, macaco, peixe, rede, chuva, canguru, barco, ondas e sapos e pede para os alunos lerem o que está escrito no quadro de giz acompanhando a leitura dele. No final pergunta “quais animais são selvagens e quais não são?”, diante do silêncio dos educandos em não conseguir

responder a pergunta, o educador então questiona “quais animais têm na nossa região?” Nesse momento, as falas foram quase embaralhadas umas com as outras, tornando quase uma só voz, além disso, aproveitaram para comentar dos peixes das regiões como bagre, robalo, tainha, sardinha e dialogam uns com os outros de quais os peixes os pais já tinham pescado. Percebendo o movimento, o educador pediu silêncio e começou a reforçar os conteúdos pelos saberes locais.

O que é rede? (CARANGUEJO-UÇÁ – *UCIDES CORDATUS*).

Ué, rede é para pegar peixe (EDUCANDOS).

Mas a rede é um elemento cultural daqui da ilha? (CARANGUEJO-UÇÁ – *UCIDES CORDATUS*).

Sim, a rede é um elemento cultural porque os humanos produzem para o seu próprio bem (BETARA – *MENTICIRRHUS AMERICANUS*).

Retornando ao quadro anterior, esse trecho revela um discurso que provém do “cultural local” atrelado aos conteúdos que o educador mobilizou anteriormente ao explicar o que era um elemento cultural. Além disso, houve a conscientização da prática que não é mais permitida por lei de utilizar fio de náilon para construir as redes porque polui o meio ambiente. O educador pergunta então qual é o fio que é utilizado para produzir a rede e respondem que é o fio de seda. Mesmo sem comentar anteriormente sobre as produções do náilon e da seda, os educandos souberam responder porque seus pais e avós são pescadores da região. Em contraponto aos conhecimentos produzidos pelo educador Caranguejo-Uçá, o pescador Tainha comenta sobre a arte da pescaria utilizando as técnicas.

A tarrafa eu faço também. A tarrafa serve para pegar alguns peixes, como tainha. A tarrafa é para matar peixe. O segredo é que tem que passar a rede, não é só abrir e jogar, tem que passar a rede pela canoa e jogar. Eu digo a tarrafa, não a rede, porque a rede é só jogar. Essa aqui (apontando para a rede de pesca) é só soltar na maré ali, vai remando, bota o motor na lenta, só ligar a máquina e vai soltando, soltando. Quando é a remo, como a canoa mesmo, você vai soltando e remando também. Você rema e joga contramão, sabe? Isso que eu estou te falando serve para sua formação, é uma técnica de pescaria, é para você conhecer o novo, sabe como se diz? É a técnica (PESCADOR TAINHA – *MUGIL PLATANUS GÜNTHER*).

Nesse momento, percebo que existe um conhecimento sobre o saber da comunidade em relação à produção das redes de pesca e à noção da técnica empregada na pesca. Os moradores que produzem e fazem as redes de pescas compreendem a importância do saber quando estão no mar pegando peixe. Também há a percepção de que esse saber serve para a formação dos professores, uma vez que comentei com o pescador Tainha que eu era professora

de ciências. Portanto, a comunidade reconhece o seu saber não apenas como cultural, mas como importante na formação dos professores para a compreensão das diferentes e diversas técnicas empregadas, sabendo que a técnica é fruto do conhecimento atrelado a sabedoria da população local.

Figura 13 – Redes de pesca feitas pelo pescador Tainha.



Fonte: a autora.

Portanto, o conhecimento, quando elaborado em sala de aula, se caracterizaria por essa aproximação com os saberes da comunidade. Entendo que essa aproximação do conhecimento produzido pelo discurso do educador Caranguejo-Uçá é fundamental para consolidar os saberes práticos e teóricos que estão impressos nas vivências da própria existência do educador como morador da comunidade, nascido e criado no campo da Ilha Rasa, bem como dos educados, com relação a seus parentes e familiares. Os educadores, assim, buscariam e incorporariam a identidade local nos processos de aprendizagem que acontecem em sala de aula. Essa percepção não está longe de ser materializada na rede de saberes, no plano epistemológico, todavia está muito mais próxima do que podemos imaginar.

Compreendo, diante do explicitado, que a prática pedagógica de diálogo com os conhecimentos prévios torna-se possível na mediação de conteúdos elaborados com os saberes locais da comunidade. Esses saberes são históricos e tradicionais, referentes à pesca artesanal

que aconteceu por meio de uma luta histórica dos pescadores na confecção do instrumento do ofício do pescador, que é a rede.

No prosseguimento da aula, o educador pergunta sobre os processos da água e como a chuva pode causar enchentes nas cidades. As crianças comentaram terem visto na televisão que as enchentes eram causadas porque as pessoas jogam lixo na rua e isso entope os bueiros. Essa é uma aproximação das informações jornalísticas com o conhecimento. Então, o que se percebe é que o discurso produz sentidos para o sujeito por meio de determinada interpretação. Vejamos que, nesse sentido, a posição do sujeito do discurso, o ser que “ocupa” um “lugar” para ser sujeito do que diz, tem sua posição marcada por outras produções discursivas que se intercalam pelos outros (ORLANDI, 2001). Diante disso, o sujeito fala pela interpretação que teve do discurso do outro, reverberando em um outro lugar do discurso. Essa condição é dada pela crença na voz da mídia ser legítima de um determinado saber, pois em meio a pandemia, os educandos se informaram e sintonizaram seus saberes por meio das redes de comunicação como rádio ou a televisão, comunicando alguns erros que o educador anuncia em seu ensino em sala de aula, como por exemplo, “não é isso, vi no jornal que o vírus é pego pelo ar, então tem que usar proteção”.

Instaurado o medo da pandemia, o educador, em sua obrigação de alertar e ensinar sobre o vírus, realizou um movimento sutil de buscar conhecer sobre o vírus com a professora de ciências da escola, ou seja, houve um diálogo interdisciplinar e um reconhecimento da esfera da posição do outro na rede de saberes, na produção dos conhecimentos. Ao retornar para a sala de aula, repassou o aprendizado recente e pediu para que eu o auxiliasse caso ele estivesse falando algo “errado”. Mesmo diante do exposto, não me senti à vontade para interromper a aula do educador, e mesmo ele temendo um desconhecimento sobre o assunto, soube explicar de maneira didática o que era um vírus e como poderíamos nos proteger dele. Solicitou aos educandos para copiar as informações sobre o novo vírus que estavam sendo escritas no quadro.

Gente, copiem as formas de prevenção! (EDUCADOR CARANGUEJO-UÇA – *UCIDES CORDATUS*)

Não quero copiar! (EDUCANDO PESCADA – *CYNOSCION JAMAICENSIS*).

Por que não quer copiar? (EDUCADOR CARANGUEJO-UÇA – *UCIDES CORDATUS*).

Porque isso nós já sabemos, está passando direto na televisão! (EDUCANDO PESCADA – *CYNOSCION JAMAICENSIS*).

O anúncio dos educandos de já saberem sobre o assunto e que não seria necessário copiar as formas de prevenção, demonstra uma resistência diante da autoridade do educador em sala de aula. E o que prevalece é a inversão da verdade do que a mídia produz com o que o professor está orientando e recomendando. Por isso, a verdade é subjetiva para as crianças, pois, em alguns momentos pontuais, os educandos contrastam suas interpretações sobre determinado assunto com relação ao que a família [pais] dizem, com o que a televisão mostra e informa e, também, o educador, assim como o que os próprios colegas contam.

É demonstrativo da prática do educador que o trabalho é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada pessoa, a humanidade que é produto da história e da coletividade. Saviani (2011) comenta que alguns aspectos, na medida que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma prática que se traduz na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, numa esfera de elaboração e criação do saber, seja o saber sobre a natureza ou sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Frente a isso, posso dizer que a prática do educador no campo se posiciona na sabedoria e humildade em dizer que não sabe, mas que busca aprender com os outros sujeitos que trabalham, por outras áreas do conhecimento, busca um auxílio do saber fazer.

Nesse ponto, é importante salientar que a precarização do trabalho docente implica a diferenciação da proletarização. A precarização do trabalho docente está ligada a flexibilização, desemprego, degradação, intensificação do trabalho, cobranças e fragilidades (SAMPAIO; MARIN, 2004). No cerne dessas questões está a ausência de apoio na qualificação dos profissionais, principalmente dos educadores do campo. Essas discontinuidades se apresentam de maneira bastante acentuada, pois a prática se desdobra no sofrimento, no cansaço, desgaste e descrença do próprio trabalho, colocando o meu corpo frente ao do educador, como possível abertura de um constrangimento do não saber. Em vários momentos o educador se sentiu acuado diante da relação de saber da minha formação acadêmica e da posição dele “apenas” com o magistério, inseguro de dizer algo que pudesse não estar certo.

É claro que essas incertezas que aparecem na prática do educador do campo, são provocadas por fatores históricos. Entre estes, os dispositivos oficiais que não se preocupam com a formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo, a falta de dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade e, também, a falta de implementação de uma política pública na formação inicial e continuada na carreira dos profissionais do campo (PARANÁ, 2006). Não me impressiona, portanto, que as redes marginalizadas tenham seus conhecimentos dados como ilegítimos para determinada sociedade, ou que a suas vozes sejam necessárias serem escutadas para que o

campo e a cidade possam reformular as redes. Desse modo, esses sujeitos foram produzidos sob a ausência, negligência e invisibilidade de políticas públicas, fazendo com que os saberes dos locais e da própria experiência da educação da ilha fossem considerados como subalternos.

Também não é incomum verificar nas falas a necessidade dos educandos de estar em outros espaços, vistos pelos canais de comunicação como locais importantes para a promoção de riqueza e bem-estar. Esse desafio está presente na cultura da escola investigada, pois sempre há uma tentativa de elaborar projetos que estejam de acordo com uma educação da ilha, mas essa compreensão histórica e burocrática foge do conhecimento de si na perspectiva de que estes sujeitos são criadores da sua realidade.

Contudo, os sujeitos que permanecem no campo compreendem que a sua identidade é uma força importante na valorização do seu território, demarcando sua história e evidenciando seu modo de ser, seus saberes, e como acontecem as suas relações com a natureza. Santos (2007) comenta que, no campo do conhecimento, as ideias nascem da dúvida e permanecem nela, enquanto as crenças nascem da ausência delas. Segundo o autor, no fundo existe uma distinção entre ser e ter porque somos as nossas crenças e temos ideias. O que torna característico do nosso tempo é que as ciências modernas pertencem simultaneamente aos fios, aos nós e à rede, atravessados pelas crenças que excedem o que as ideias científicas nos permitem realizar.

Por isso é importante nos guiarmos nessa compreensão confusa, mas não inata, de que as ciências tomam os campos dos saberes como possibilidade de domínio. Contudo, é dentro do ensino de ciências realizado em um campo no qual existem possibilidades de reverter esses modos de pensar, que posso seguir adiante em minhas ideias dissertativas. Na crença de que tanto há ciência no saber, como saber na ciência, mesmo sendo produtos diferentes, misturam-se e embebedam nossos pensamentos.

Foucault (1988) entende esse campo dos saberes como blocos de saber histórico que estavam presentes e marcados no interior de certos conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer, evidentemente através do instrumento da erudição. Isso está no comprometimento de uma luta que ativa os saberes que antes estavam desaparecidos, eram desqualificados, não legítimos, contra a instância teórica unitária (QUADRO 5), que pretende categorizar esses saberes, depurá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, verificar uma verdade por detrás dos saberes, chamando-as em nome do direito de uma ciência (FOUCAULT, 1988). Fazer esse movimento de ativar os saberes e dispará-los contra os dispositivos, seria uma reivindicação do direito de falar e estar em espaços que possibilitem melhorias na sociedade. Não se trata de ativar e permanecer no campo de uma certa ignorância – como muitos podem, de alguma maneira, entender –, mas fundamenta-se, como diz Foucault

(1988), em uma insurreição dos saberes opostos aos poder centralizado e que estão ligados por fios que institucionalizam e nos permeiam por meio de um discurso organizado no interior de uma sociedade como a nossa. Nesse sentido, as relações de poder podem nos dizer muito mais do que o campo do saber possui enquanto possibilidade ativa na sua permanência na história.

Mesmo que o discurso seja analisado em um determinado presente e não sob o passado histórico, podemos nos movimentar para a compreensão de que a instituição escolar fez e faz parte da construção de um lugar que constitui a subjetividade e que se insere em um amplo contexto. A organização escolar é atravessada e marcada por relações de poder, seja pela relação entre professores e alunos, seja pela forma como constroem seus saberes (PRATA, 2005). E, além disso, destaco que essa relação de poder e de saber recai também nas organizações escolares, enquanto instituições e que, por muito tempo, ainda exploram esse modelo tradicional de ensino-aprendizagem.

Não é por menos que algumas instituições, como a escola, buscam operar com tecnologias, criando disciplinas e produzindo discursos de verdade sobre os sujeitos. Os espaços, sejam quais forem, produzem efeitos discursivos em seus fios e não seria diferente no espaço de escolarização, em que

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema educacional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso da que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia de tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2014, p.144).

Por disciplina entende-se que elas existem mediante a duas dimensões: a do corpo e a dos saberes (VEIGA-NETO, 1996), e essas dimensões são colocadas em ação pela escola – como uma maquinaria. Parte-se da ideia de uma complexa engrenagem que movimenta toda prática discursiva e não discursiva e que se articula com as representações de verdade, assim como cria verdades sobre os sujeitos (VARELA; URIA, 1992), constituindo-os por meio de padrões sociais, espaciais e temporais específicos.

Para Veiga-Neto (1996) as maquinarias não preexistem à instituição escolar, mas também não foi a escola que as inventou enquanto disciplinas. As disciplinas percorrem caminhos para institucionalizar e criar uma sociedade disciplinar e civilizada (VEIGA-NETO, 1996). Esse sistema é fundamental para a manutenção da ordem de funcionamento enquanto produção de discursos que institucionalizam cada vez mais os saberes. Ao unificar as

dimensões³⁶ pelo processo institucional, cria mecanismos disciplinares por meio da verdade – coloco as ciências nesse campo, que acabam se desdobrando na instituição escolar.

Tomarei um tempo para formalizar alguns pensamentos que podem ser importantes para a discussão e esclarecimento das minhas ideias. Denomina-se por língua um conjunto de convenções que são adotadas por um certo grupo social específico e que possibilita a este determinado grupo a inter-relação com seus membros (SAUSSURE, 1997). Mesmo que este compartilhamento da língua pelos membros de uma comunidade faça dela um fato social, tornando-a concreta, a língua em si não o é, mas é um conjunto de sentidos que inclui sons e abstrações das impressões acústicas (TEXEIRA, 2009). Sendo, então, uma união do sentido da imagem acústica que constitui o signo linguístico.

Ao pensar nesse aspecto, acredito que as ilustrações da proposta de Texeira (2004, p. 65) possam fazer algum sentido do que estou querendo afirmar, pois a “identificação de criaturas com penas, bico, asas e habilitadas para voar como aves tanto é resultado da atividade perceptual quanto do aprendizado do sistema de categorias linguísticas já existentes na cultura do indivíduo, que denomina por aves criaturas que reúnem tais características”. Logo, essa compreensão sobre a língua marcou a área das pesquisas sobre o ensino das ciências, “visto que vários estudos registraram evidências que a aquisição de conhecimentos biológicos é fruto de associações perceptivas acopladas a rótulos que os nomeiam, o que remete a relação significado/significante” (TEXEIRA, 2009, p. 4).

Ao levantar essas discussões posso notar, assim como Texeira (2009), que as questões que estiveram subjacentes nas pesquisas e propostas de ensino de ciências migraram de uma visão de linguagem neutra para apresentá-la como uma possível interação entre indivíduos que partilham pontos de vista, interesses e valores, também apresentando conflitos/divergências. Desse modo, a língua começa a ser destacada como condição do funcionamento da comunicação associada a outros elementos constitutivos da linguagem, sendo usada para ações e situações específicas, interesse pela identidade e troca de informações, conhecimentos que possam ser realizados entre si – tornando essa ação uma condição de discurso.

³⁶Para Veiga-Neto (2002, p. 171) “foi só por volta da primeira metade do século XVI que o sentido unificado atribuído a *disciplina* – como aquilo que se dizia ou se ensinava às crianças: *discere pueris...* – partiu-se nos dois eixos: o eixo dos saberes e o eixo do corpo”, mas para Hoskin (1990) *apud* Veiga-Neto (2002, p. 172) “seguindo Foucault e examinando as práticas escolares – com seus rituais de espaço, tempos, poderes, permissões, interdições, silêncios e ênfases –, argumentou que a escola é a instituição que melhor realiza o nexo entre poder e saber”.

Assim, o ensino de ciências encontra-se amparado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de uma organização do currículo escolar para o ensino no território brasileiro, tratando de um conjunto de textos divididos por áreas, com fim em estabelecer uma relação escola-sociedade que almeja e aponta caminhos para construção de conteúdo, formas de abordar os conteúdos, avaliação e orientações didáticas (TEXEIRA, 2009). Nesse sentido, uma série de práticas pedagógicas e ações exercidas por uma comunidade escolar, inserem-se em um determinado discurso que está respaldado por uma determinada legislação e que está em consonância com um estilo de sociedade, ainda que discursos externos, como os canais de comunicação, também contribuam para uma formalização discursiva na prática do sujeito educador e do educando.

Os documentos que regem o ensino de ciências comentam que o ensino deve buscar “mostrar a ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo” (BRASIL, 1997, p. 20), e sugerem “a apropriação de conceitos e procedimentos [...] para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia” (BRASIL, 1997, p. 21). Desse modo, sugiro pensar que o discurso “cientificista” começou a ser incorporado sob novas faces, incorporando ideias de responsabilidade ética e crítica, mas ainda de uma sociedade voltada para ciência e para a tecnologia.

O movimento CTS no ensino das ciências, ao tempo em que lida com o discurso em sala de aula, também se efetiva como um discurso sobre o ensino das ciências. Ele é constituído por uma série de enunciados, distintos de outras enunciações sobre o ensino das ciências, e repetidos por diferentes pessoas na intenção de produzir um tipo de sujeito, de influenciar a forma de pensar e formular práticas para o ensino das ciências (TEXEIRA, 2009, p. 9).

Como gostaria de evidenciar, as relações estão atreladas às práticas e ações discursivas dos sujeitos, bem como aos acontecimentos que transformam os discursos e descontinuum algumas questões que estão passadas. O ensino de ciências é promotor de um movimento discursivo tão bem elaborado pelas estruturas das ciências modernas, que é perceptível até mesmo os livros didáticos formalizando propostas e ações para a construção do ensino do sujeito educador em sala de aula para/com os seus educandos. Claro, isso se não tomarmos o livro didático como um monstro das ações pedagógicas, mas uma ferramenta de uso generalista – que muitas vezes ignora os saberes localizados.

Este discurso, ao qual me refiro, é entendido como uma prática marcada por poder que está na base da constituição da sociedade e dos sujeitos. O discurso assume uma certa concretude por meio das palavras, do dito verbalmente ou por escrito que exprime enunciados. De um lado, as palavras são construídas pelo saber. De outro, as palavras direcionam os indivíduos nessa rede de saber para significados específicos que estão atrelados ao conhecimento. Por isso, a escola enquanto parte da sociedade, encontra-se diante de um emaranhado de discursos que sustentam todo um dispositivo de poder – estruturando discursos de verdade e de uma determinada realidade.

O espaço escolar é um local cultural, com especificidades e características únicas da sua região. Por isso é importante levar em conta que o ensino de ciências, localizado sob uma ação em determinada escola, deve apontar caminhos que possibilitem a construção de um ensino regido por um saber e por conhecimentos científicos que fortaleçam os espaços como um lugar de resistência, luta e empoderamento para os sujeitos de dada localidade.

É importante admitir um jogo complexo e instável do discurso que pode ser, ao mesmo tempo, instrumento de poder e obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta (FOUCAULT, 1988). A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência (FOUCAULT, 1977). Jamais somos aprisionados pelo poder. Isto requer o comentário de que todo o cenário é constituído por saber e poder, e há também as resistências que permeiam as relações sociais, existindo uma multiplicidade de focos de resistência distribuídos por toda uma rede.

Assim, preciso anunciar que existem pontos resistentes por todo manto das relações humanas. Não existem pontos de poder e resistência centralizados, fixos, na rede de saber, pois esses dois elementos circulam por toda a rede, produzindo efeitos e práticas que garantem o seu funcionamento discursivo. Portanto, o caminho que faço daqui em diante busca evidenciar por outras vias uma parte da rede, desaguando em águas distantes as práticas de sujeitos, trazendo as vozes como entidades importantes na elucidação da realidade investigada. Não parte apenas de mim essa narrativa, mas de outros sujeitos que, em algum momento, apontaram suas percepções sobre os modos de fazer, saber e existir no espaço.

5.2.1 Pontos cruzados: dos dispositivos e das possibilidades no ensino de ciências e da educação da ilha

Na compreensão da educação da ilha [campo] os documentos defendem que as necessidades da comunidade devem estar articuladas ao ensino e aos conteúdos promovidos pelas práticas pedagógicas dos educadores. Não se trata, contudo, de uma mera contextualização dos conteúdos, mas sim de estimular e provocar os educandos com situações concretas vivenciadas na ilha. Em resumo, trata-se da proposta de uma educação voltada para a realidade dos sujeitos como garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9.394/96) e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. As diretrizes orientam que o ensino de ciências deve considerar as peculiaridades e a identidade local, realizando adaptações que são necessárias para esse ensino.

As experiências que os educandos têm com o seu meio, com a comunidade, representam um ponto de partida para todos os ensinamentos, principalmente em uma sala multianos, na qual diferentes níveis de ensino e diferentes idades compõem a sala de aula. É muito mais do que uma questão teórica, pois “a memória coletiva que sinaliza, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por questões relacionadas à qualidade de vida coletiva do país” (BRASIL, 2002, p. 1), portanto, é uma solução que deve ser pautada nas práticas.

Em busca da construção de uma educação para/com as ilhas, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB, nº 1, 2002) são as que definem o movimento de constituir a identidade no campo, possuindo vinculação com as questões inerentes à sua realidade, que se ancoram na temporalidade e em saberes que são próprios do território, dos educadores-educandos, tendo em vista a localidade.

A LDB do ano de 1996, em seu art. 23 estabelece a importância de uma educação que atenda as especificidades da área rural. Já no art. 28 diz que a organização curricular deve ocorrer em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por uma forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. O parágrafo 2º garante que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de

ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas que está previsto por lei. No art. 28 as adaptações são necessárias no atendimento à população rural, dispondo que na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente com relação aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida de cada região, organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar vinculando com as fases do ciclo agrícola, condições climáticas e adequação à natureza do trabalho rural.

Embora a LDB de 1996 estabeleça ações voltadas para a educação rural, não posso deixar de evidenciar que a LDB de 1961 e 1971 não se preocuparam com uma educação que fosse destinada aos povos do campo. Em 1961 temos apenas o art. 105 que institui aos poderes públicos amparar as entidades que se mantêm na zona rural, escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 1961). Já em 1971, ainda em um golpe ditatorial, em seu capítulo I do art. 11 a LDB prevê que o ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão no mínimo 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas, refere-se ao inciso 2, na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino (BRASIL, 1971).

Desse modo, diante do golpe militar, conquistas que já haviam sido instituídas por leis e diretrizes tiveram um período marcado pela suspensão de direitos e retrocessos significativos. Em 1980 ressaltam-se as mudanças na intencionalidade e na construção da educação do campo, principalmente com a entrada do Estado Democrático, em que “as organizações da sociedade civil, especialmente ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo em pautas dos temas estratégicos para a redemocratização do país” (BRASIL, 2007, p. 11).

Esse cenário, construído em cima de muitas lutas e de uma forte resistência à ditadura militar, teve como principal fundamento “[...] a ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (BRASIL, 2007, p. 11). Desse modo, a Constituição Federal de 1988 garantiu a expansão de diretrizes, emendas constitucionais que garantem na lei nº 9.394/96 da LDB o reconhecimento da diversidade sociocultural na educação brasileira, possibilitando a formação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), documento que é considerado um marco do direito à

educação nos territórios rurais. Contudo, a prioridade ainda não é a educação para o sujeito que vive no campo, na medida em que visa a "adequação à natureza do trabalho na zona rural" (BRASIL, 1996), ou seja, a prioridade ainda se encontra no trabalho do camponês como auxiliar da produção econômica do país.

A garantia dos direitos aos povos do campo não foi nem sequer considerada pelas leis e decretos criados durante um longo período na história do país. O Decreto-Lei nº 9.613 de 1946, referente à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, dispõe, no art. 1, que o regime e a organização do ensino agrícola são destinados à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. O art. 3 fala da preparação do profissional agrícola, que tem por finalidade formar profissionais aptos a diferentes modalidades agrícolas, oferecer aos trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade e, também, aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhos agrícolas diplomados. Ainda nesse Decreto-Lei, o capítulo II, das disposições e princípios gerais no ensino agrícola. No art. 5, do inciso 1 ao 4 exige-se a formação de profissionais para futuro operários, mestres e técnicos, que atrelados aos estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano, buscando técnicas e ofícios que deverão ser ensinados com os processos de sua exata execução prática, sendo que as informações científicas serão exigidas em todos os casos, mesmo nos cursos de curta duração, preparando o profissional para soluções empíricas que sejam adequadas ao campo.

É notório que as leis criadas e organizadas para o controle dos sujeitos do campo nunca consideraram as especificidades e diversidades que o campo carrega. Não foram citados grupos ou entidades além dos agricultores, não houve uma preocupação com a educação de crianças e jovens para atender às necessidades do campo, mas sim aos interesses do mercado nacional.

Com essa revisão das leis, busco salientar que o sistema e os dispositivos não garantiram em nenhum momento uma formação profissional para uma educação do campo. Talvez, indo muito mais além, nunca se tenha considerado esses indivíduos como sujeitos importantes na sociedade, negligenciando-os e invisibilizando-os sob o manto do atraso, da marginalidade, do analfabetismo, do “caipira”, e entre outros rótulos que colocam os saberes desses sujeitos como subalternos. Ao culpar as práticas pedagógicas do educador do campo que não apoia uma educação voltada para as necessidades do campo, apenas reforçaríamos discursos de marginalização, deixando os educandos à mercê da própria sorte. Também, esses enunciados se formam em discursos que não consideraram os processos históricos e que

dispararam esses sujeitos a permanecer no campo para fins próprios, não visando sua qualidade de vida mas sua instrumentalidade.

Com o início das discussões da Revolução Verde, começou um processo de modernização da agricultura a partir da ampliação de usos de tecnologias no campo. Contudo, esse processo contribuiu para a aceleração da degradação ambiental e causou um alargamento nos processos de exclusão social no campo. Muitos camponeses, que não eram proprietários de terras, foram excluídos de suas moradias e tiveram que se deslocar para as cidades. Esse esvaziamento que aconteceu do campo para a cidade, fez com que os movimentos sociais enfraquecessem.

Considero que esse movimento foi importante para o pensamento de mudança de uma educação rural para uma educação do campo, que se constitui em uma importante conquista não apenas para o trabalho como o espaço de produção, mas sim para o pluralismo dos espaços, dos saberes e das particularidades do campo. Houve uma descontinuidade no acontecimento do desenvolvimento histórico em que essa transformação possibilita a percepção do meio ambiente para além da premissa de lucro a qualquer custo.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma educação do campo, é a luta dos camponeses por políticas públicas que garantam seu direito à educação. Essa educação é no e do campo, no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002. p. 18). O conceito de educação do campo é muito recente, ainda sendo um corpo insípido, principalmente aos seus eventos e que “[...] para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo” (FERNANDES, 2006, p. 28).

Com isso, existem questões que nos orientam, por exemplo, como podemos investigar que tipos de conhecimentos são possíveis de se relacionar com os diferentes saberes? (SANTOS, 2007) sem buscar uma tradução dos saberes com relação aos conhecimentos e vice-versa. Acredito que pelo entendimento dos processos históricos, na escavação arqueológica dos saberes, podemos extrair algumas possibilidades que se aproximam. Além disso, mesmo que pareçam opostos os conhecimentos dos saberes, estes se fundamentam em conjunto com os

dispositivos, e, entre estes, podemos destacar que as camadas se misturam e o diagnóstico é difícil de ser estabelecido.

As práticas pedagógicas do educador do campo não podem ser submersas na inexperiência ou numa formação inadequada, pois a história, por si só, nos permite refletir que os dispositivos por muito tempo não consideraram esse modelo de educação, mas consideraram o ensino de ciências. Diante disso, o balizador seria o ensino de ciências utilizando de sua posição centralizadora da rede, uma orientação dos processos e necessidades do campo; e a educação do campo contemplaria o ensino de ciências como possibilidade de criar ferramentas para promover um ensino em benefício para a comunidade. Isto é, o ensino de ciências e a educação do campo se constituiriam em um processo simbiótico de promover uma educação fundamentada valores dos sujeitos do campo e conquistando um território de saber.

Com isso, levantei algumas possibilidades de resistir utilizando o dispositivo da Base Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9), começando pelas suas competências gerais da Educação Básica.

1ª Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] 6ª Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” [...] 7ª Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

O objetivo do ensino de ciências, de acordo com a BNCC (2018), é formar o indivíduo para o entendimento das ciências, principalmente porque vivemos em um mundo que se insere nas ciências. Não menciona os povos do campo e a possibilidade de outros conceitos de ciência e de tecnologia, sabendo que essas são diferentes em outros contextos culturais e sociais. Percebe-se que a ênfase do ensino de ciências está no letramento científico, não havendo uma ressalva de que os outros saberes devem ser considerados para auxiliar a compreender que o conhecimento das ciências dependeram de outros saberes para a sua constituição. Por exemplo, com relação à área da botânica, as plantas locais podem auxiliar na construção do ensino de ciências, até porque as ciências dependem dos saberes locais para institucionalizar os conhecimentos sobre as plantas e suas potencialidades.

Nos anos iniciais, de acordo com a nova BNCC (2018), as crianças já se envolvem com uma série de objetos, materiais e fenômenos em sua vivência diária e na relação com o seu entorno. Tais experiências são o ponto de partida para a construção das primeiras noções sobre os materiais, seus usos e suas propriedades. Espera-se que os alunos possam reconhecer a importância, por exemplo, da água, em seus diferentes estados, para a agricultura, para o clima, para a conservação do solo, para a geração de energia elétrica, para a qualidade do ar atmosférico e para o equilíbrio dos ecossistemas. Em suma, valoriza-se, nessa fase, os elementos mais concretos e os ambientes que os cercam (casa, escola e bairro), oferecendo aos alunos a oportunidade de interação, compreensão e ação no seu entorno.

Podemos deslocar essa construção de ensino de ciências voltado para o sujeito urbano, da cidade, para os sujeitos do campo, em reconhecer a importância da água, do mar, do clima e da fase da lua nos processos de pesca, da importância de se ter acesso à energia elétrica em benefício à comunidade. Reconhecer, por meio das práticas pedagógicas, que a qualidade do ar atmosférico e o equilíbrio do ecossistema está muito mais relacionado à pesca artesanal do que à industrial, que são contrastantes no município de Guaraqueçaba e Paranaguá – Paraná. Deve-se compreender, assim, a comunidade como um conjunto de ações que abrangem as interações do sujeito com o meio, para poder, de acordo com os princípios gerais da BNCC (2018), defender seus modos de vida.

Por ser uma sala multianos e o colégio conter apenas um educador, as práticas exercidas em sala de aula facilitam a continuidade dos conteúdos, uma vez que não há educadores diferentes de um ano para o outro ou para cada área de ensino, viabilizando, portanto, ações dialógicas com os diferentes ensinamentos. Podemos dizer que a estrutura de um plano didático-pedagógico pode estar vinculada a todos os anos de ensino, desdobrando-se em reconhecer a importância dos educandos em sala. Outra questão importante a se verificar é que os educandos moram na comunidade, não havendo necessidade de mudança de instituição por parte dos alunos. Assim, o desenvolvimento de um plano curricular tem a possibilidade de ser mais coerente e estar em sintonia com a vivência, experiência, saber e o campo, já que o educador conhece estes sujeitos tanto pela vida em campo como pela escola.

De acordo com a etapa 4 do Ensino Fundamental, do dispositivo BNCC (2018), as DCN permitem maior autonomia nos movimentos e deslocamentos, ampliando a interação com o espaço; facilitando a relação com as múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, que permitem a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, além de afirmar a identidade em relação ao coletivo, no qual devem se inserir

de uma forma mais ativa, reconhecendo as normas que regem as relações humanas, as potencialidades e de acolhimento e valorização das diferenças. Esse parágrafo nos ajuda a construir um ensino voltado para a identidade do campo, para o reconhecimento de sua identidade com a comunidade, visando a valorização do espaço e verificando as suas potencialidades em campo, criando acolhimento das diferenças.

A BNCC (2018) sugere que as experiências educacionais das crianças devem estar vinculadas ao contexto familiar, social e cultural, suas memórias, pertencimento a um grupo. Deve haver interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação, pois são fontes que estimulam a curiosidade e a formulação de perguntas. Esse trecho possibilita a identificação de práticas de ensino que valorizam as experiências dos educandos, utilizando estratégias de aproximar os conteúdos com o social, o cultural e as memórias. Porém, ao comentar sobre as tecnologias de informação e comunicação, é importante lembrar que a escola não possui tais aparatos tecnológicos, pois, como já foi comentado, a estrutura apresenta-se precária nesse aspecto. Seria possível elaborar um plano de ação voltado às técnicas de pesca ou da agricultura familiar, por exemplo, comentando a partir das tecnologias os aparatos da própria comunidade na utilização da pesca. O pescador Tainha percebe essa relação ao comentar na conversa informal.

A ciência está aqui na tralha de pesca [...] Vou explicar pra você... presta atenção... esse aqui é o chumbeiro porque aqui tem chumbo, você enfia o chumbeiro aqui, olha aqui dentro [apontando com o dedo]... porque como é chumbo, se chama chumbeiro, porque o chumbo faz afundar a rede. Vai lá no fundo. É isso aqui (PESCADOR TAINHA – *MUGIL PLATANUS* GÜNTHER).

Muito bom, que conhecimento vocês possuem! – Respondo.

Olha, veja bem, o pescador não tem teoria, mas tem a prática, ele tem a visão das coisas. Conhece o tempo, conhece a maré. Sabe onde o peixe mais ou menos onde ele está, que tipo de peixe está no local, e que tipo de peixe ele quer para que tipo de rede ele vai usar pra matar. Então tudo isso aqui é a prática, se você não tiver isso, não tem como viver aqui [...] Isso aqui é a prática do pescador, é a técnica nossa (PESCADOR TAINHA – *MUGIL PLATANUS* GÜNTHER).

E a rede pode ter diferentes tamanhos? – Pergunto.

Você diz a malha da rede? [...] Tem vários tipos e medidas [...] Tem mais aqui, mais aqui, mais aqui... é tudo malha grande, mas essa aqui [apontando pra uma rede menor], é pra camarão, esse é o arrastãozinho... só pega camarão. O nome é gerival, uns diz outros coisas [...] mas é gerival [...] Ó, ai ela cai assim no fundo, ai a gente vai jogando um pouco joaneira, até ela sentar no fundo, aí quando você faz assim na borda do barco e vai arrastando com a maré. Aí o camarão bate aqui, e entra na carapuça. É um corredor [...] ai quando a gente vê, a gente sente que tem camarão [...] a gente levanta a borda e tira ele (PESCADOR TAINHA – *MUGIL PLATANUS* GÜNTHER).

A percepção que o pescador Tainha possui sobre suas práticas possibilita a entrada desses saberes nas escolas. Pelas lacunas da BNCC podemos assegurar que o campo é um disparador na utilização de tecnologias e ferramentas que possibilitam a ampliação da compreensão dos alunos sobre si e sobre o mundo, usando os saberes como uma racionalidade que se acopla aos conhecimentos científicos e contribuem para a valorização de seus saberes para a sobrevivência na comunidade.

Acredito que ao movimentarmos as peças do jogo que vai se estabelecendo com a relação saber, poder e verdade, ainda poderíamos, como pergunta Foucault (1988) fazer essa relação de sujeição dos saberes? Que força eles provocam? Assim, a partir disso o saber se coloca em movimento, circulando no próprio jogo, ramificando, mas sob o risco de ser recodificado, recolonizado pelo discurso unitário que, depois de tê-lo desqualificado e ignorado, o acopla ao seu próprio corpo. Não, não é esse o caminho de proteger estes fragmentos postos. Não nos deixando cair na armadilha já elaborada pelo dispositivo, gritaremos aos sons dos que buscam colonizar os saberes “tentem nos colonizar”, que buscaremos resistência diante das formações discursivas. Nesse sentido, o enunciado está posto, no momento em que sabemos que os saberes não podem ser colonizados. Sejam sinceros, os saberes, quando observados em campo, nos permitem perceber que existem outras racionalidades presentes no mundo, mesmo quando existe a hegemonia de um dado pensamento.

A área 4.3 da BNCC das Ciências da Natureza (BRASIL, 2018, p. 321) argumenta que, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, é preciso assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. Para tanto, é necessário que os educandos sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações. O dispositivo afirma, ainda, que isso não significa seguir necessariamente um conjunto de etapas predefinidas, tampouco se restringir à mera manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratórios. Pressupõe, portanto, que há uma necessidade de organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados: comunicar conclusões e propor intervenções.

Percebe-se, portanto, uma ênfase em buscar o conhecimento do mundo das ciências e das tecnologias, garantindo o letramento científico. Isso requer dizer que, mesmo debruçada a uma crítica ao sistema hegemônico das ciências modernas, da maneira como se sustentam a partir da dominação das partes, posso dizer que para problematizar e questionar esse modelo, é preciso pelo menos entendê-lo. Reconhecendo seus saberes e compreendendo os conhecimentos científicos e seus conteúdos, os educandos do campo também poderão questionar suas formas e modelos, lutando pelo aparecimento de suas entidades e de suas tradições em diferentes espaços, descontinuando com os processos por meio da interpretação que se tem do mundo. Isso não quer dizer que devam usar os argumentos das ciências, mas entender e compreender o mundo das ciências e das tecnologias levará esses sujeitos a buscarem ferramentas legais em disparos por pontos cruzados, por isso o ensino de ciências nessa rede se torna o escopo de uma postura crítica em relação às ações que acontecem no mundo e que afetam seus territórios. Desse modo, a educação do campo não buscará traduzir os conhecimentos científicos e reduzi-los aos seus saberes, mas trabalhar em conjunto, compreendendo suas ações e a dos outros sobre o mundo, já é um passo para o desenvolvimento do governo de si, questionando e problematizando esses dispositivos.

Estou elucidando essas ideias ao final justamente para que o leitor compreenda primeiro as ações e práticas que acontecem em campo, para justificar que não é no vazio que essas relações acontecem, pois existem muitos dispositivos controlando esses corpos e impedindo a movimentação dos territórios dos saberes. Como diz a pedagoga Marieta sobre a educação do campo na ilha.

Eu acho que tentam ser, mas não é. Formalmente sim, sabe? Eu não sei explicar, na verdade, porque o currículo da escola é separado por área de conhecimento, né? Mas, por exemplo, nosso próprio sistema adota por área de conhecimento, o professor tem que aplicar nota, fazer chamada, enfim... então vai muito mais o trabalho do professor dentro de sala de aula. Trazer esses saberes da comunidade para sala de aula e conseguir incorporar isso no currículo, no planejamento, no PPP e fazer esse trabalho do currículo oculto é bem interessante. Eu só não consigo te dizer se de fato acontece como deveria acontecer em uma educação do campo (PEDAGOGA MARIETA – *RHINODORAS DORBIGNY*).

Ao mencionar em sua fala o Projeto Político Pedagógico [PPP] da escola, a pedagoga Marieta nos guia a olhar para esse documento como uma possibilidade de encontrar, para além do que está sendo observado e descrito, o que os gestores, educadores, pedagogos e diretores têm como planejamento na construção das práticas voltadas para a instituição escolar. Por isso, guiarei a olhar para o PPP da escola municipal para verificar as nuances do projeto. Pois como

comenta a pedagoga Marieta em um determinado momento da entrevista, o campo é desafiador, agressivo, mas muito importante para aprendermos, enquanto educadores, a importância que o território e os espaços têm para a criação de uma educação.

5.2.2 Criação de nós: nas amarras dos fios encontramos outros nós

Embora esteja me guiando por superfícies lisas, acredito que a elaboração de dispositivos de abertura dialógica para as demandas que provêm do campo/ilha são extremamente necessárias. Com isso, orientei meus olhares para o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Municipal Gabriel Ramos da Silva, com o objetivo de verificar como o documento está constituído e como este pode regular as necessidades e demandas que a escola da ilha deságua nessa rede de saberes. Não tenho como pretensão realizar uma problematização com relação aos formados e exigências, que muitas vezes não ocorrem, ao constituir o documento para a escola, mas, sim, levantar algumas possibilidades de práticas pedagógicas em sala de aula.

O PPP é um documento que se constitui por meio das ações formativas, dada a sua importância político-pedagógica, visando alterações significativas na especificidade do espaço escolar. Além disso, o documento é uma exigência que se ampara no dispositivo LDB, sendo um marco regulatório dentro de uma instituição de ensino, permitindo que atos sejam autorizados de serem praticados em uma escola. Permite buscar, embasado pelas justificativas teóricas e metodológicas, a execução de ações voltadas para uma formação que vise a qualidade, utilizando os espaços escolares como meios dessas atuações.

Além disso, o PPP é importante devido ao desenvolvimento de uma ação educativa planejada e participativa, de uma responsabilidade compartilhada e, principalmente, de uma escola que possui compreensão de sua identidade e de suas práticas políticas e pedagógicas, conforme a sua função social com a comunidade. Diante disso, a construção desse documento se orienta por um processo democrático e participativo que está ancorado pela LDB 9.394/96, em seu artigo 14. Sendo própria do sistema de ensino a definição das normas da gestão democrática quanto ao ensino público na Educação Básica acontece de acordo com as peculiaridades de cada caso e conforme seus princípios da participação dos profissionais da educação e, também, da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

É, portanto, de suma importância compreender que o PPP possui intencionalidades de que todos sejam participativos na construção do documento, pois é uma oportunidade dos sujeitos refletirem sobre as práticas educativas e as dimensões políticas sociais que a escola

busca se basear e orientar durante suas ações. E para que tais ações aconteçam no cotidiano escolar, as relações que compõem essa rede se fazem necessárias diante de uma organização escolar que dialogue e entre em um consenso pelo coletivo dos sujeitos que fazem a escola.

Acredito que a elaboração de um PPP voltado para a realidade da escola e da comunidade é o fio condutor de minha análise, sendo o diálogo o centralizador das amarras para a formação dos nós. Essas formações de nós não podem ser rígidas, mas maleáveis a ponto de serem revisitadas em todos os momentos e passíveis de serem [re]construídas por novos fios. O diálogo promove um encontro entre os sujeitos educadores e os educandos, bem como os gestores, em um movimento em que o fio do conhecimento, que vai sendo tecido, é utilizado de maneira horizontal, na intenção de que esta relação de poder e de saber aconteça de maneira menos assimétrica possível. Os sujeitos do campo, como um todo, precisam participar das tomadas de decisões, estando dispostos a discutir sobre as diferentes realidades que provêm da comunidade, e também, garantir o reconhecimento da escola naquele espaço.

Diante disso, os sujeitos estarão, também, reconhecendo suas vozes na construção do documento e instituindo sua identidade. Formalizariam, assim, um fio condutor de práticas a serem realizadas pelos educadores, uma vez que o indivíduo ao se ver no processo de construção torna-se mais participativo e ativo na mediação dos processos que ocorrem no âmbito escolar. Ao se reconhecer, portanto, no campo, o sujeito cria um laço com os outros sujeitos, respeitando os processos que acontecem dentro da escola e se mostrando à disposição de seus colegas.

Esse exercício de construção de um documento tece relações nobres, porém finas, dos diferentes sujeitos, uma vez que em alguns momentos os silêncios podem aparecer, assim como as ausências, quando não se veem representados pelo coletivo ou não estão sendo vistos pelos outros sujeitos. Há, portanto, de entender que o diálogo deve ser o mediador de possíveis conflitos, pois diferentes interpretações e representações podem surgir nas vozes de cada sujeito, sendo passível não mais de um diálogo, mas sim de um conflito entre os sujeitos, levando a deixar de lado o objetivo principal, para perpetuar as relações de afastamento.

Com relação ao termo pedagógico, temos como principal reflexão o papel pedagógico da escola na formação dos sujeitos. O planejamento e as atividades diárias definem com qual sujeito a instituição pretende colaborar na formação (FERRARI, 2011). Esse ato pedagógico pode auxiliar a formação de cidadãos participativos ou submissos, críticos ou acríticos, criativos ou meros reprodutores. É necessário, portanto, ter clareza nos objetivos da escola para os educandos.

Para tanto, o aspecto político é pertinente para as práticas pedagógicas. Vasconcellos (2009) afirma que a omissão do termo político no PPP é negar a participação do coletivo,

restringindo a elaboração do documento a profissionais da área pedagógica. É necessário considerar o P-P-P em todos os aspectos e sentidos, pois ao se perder uma tessitura desse documento, esse ganha outros formatos, exigido apenas por burocracia e não alcança a finalidade social, cultural, econômica e política que podem se formar (FERRARI, 2011). Assim, como afirma Padilha (2005), ao fazer política na escola, passa-se a conhecer os educandos, suas realidades, carências, necessidades, potencialidades e expectativas, pois o equilíbrio das forças e representatividade dos diversos sujeitos se faz na política.

De acordo com Foucault (2001), essa relação só existe na ação, não sendo possível definir um titular. O poder sempre é exercido numa determinada direção, alguns posicionam-se de um lado, e outros, de outro. Não conhecendo a categoria do poder, porém é visível quem está em desvantagem. Essa relação pode acontecer de maneira sutil, quase imperceptível, mas é necessário entender que essa relação de poder está acontecendo. Seja de um sujeito de A para B, assim como a inversão das forças de sujeitos, de Y para A.

Ao orientar meu olhar para o PPP do Colégio da Ilha, percebi que o último documento foi escrito no ano de 2016, sem se constituir pela nova BNCC, bem como sem possuir o nome dos autores responsáveis. Acredito que a ausência dos sujeitos responsáveis no escrito durante a construção do PPP estaria relacionada a não participação do coletivo dos profissionais, mas sim de apenas um sujeito. Pensar nisso, recai na ideia de que para construirmos os “nós”, precisamos substituir o “eu” das amarras dos fios, para que todos estejam de acordo e cientes de suas práticas diante do coletivo, em que a teoria se exerça na prática.

Logo no início do documento existem 6 princípios que orientam o PPP do Colégio Municipal Gabriel Ramos da Silva, da Ilha Rasa, que podemos verificar no quadro abaixo.

QUADRO 6 - PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM O PPP DO COLÉGIO MUNICIPAL GABRIEL RAMOS DA SILVA.

Princípios orientadores	Definição
1) Educação de qualidade	O conceito de qualidade é construído socialmente baseado em valores. Os valores da escola estão centralizados na participação de todos, pois acredita-se que o trabalho em equipe contribui para o sucesso de cada um. O compromisso é fazer com que o aluno adquira conhecimentos aliados a uma formação de valores éticos morais, despertando a solidariedade e respeito às diversidades culturais, raciais, religiosas e políticas.

2) Gestão democrática e participativa	A gestão democrática e participativa constitui-se em atuação fundamental para o estabelecimento dos avanços e melhoria da qualidade da educação; isso porque estabelece o direcionamento, a mobilização e a organização necessária para sustentar e dinamizar os processos educacionais nas escolas. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Guaraqueçaba, a Equipe Pedagógica orienta, apoia e acompanha as avaliações dos trabalhos da rede de ensino e também a capacitação dos professores da rede municipal de ensino.
3) Autonomia para a cidadania	Aprender a ser cidadão é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não violência, usar o diálogo nas mais diferentes situações, desenvolver a capacidade de pensar por si mesmo e decidir entre o certo e o errado. Sendo assim, o desafio é possibilitar aos educandos condições objetivas para avaliar as situações em que vivem, fazendo boas escolhas e percebendo-se como parte da sua família e da sociedade. Esses valores e atitudes precisam ser enfatizados e desenvolvidos também nas escolas, por meio do respeito às regras de convivência e diretamente nos conteúdos em cada área do conhecimento.
4) Educação para todos	Quando se pensa em “educação para todos” acredita-se que: todo educando deve ter o direito ao acesso, permanência e sucesso no contexto regular de ensino; Todo educando possui características, interesses, potencialidade, limitações e especificidades em relação à aprendizagem que lhes são próprias e que precisam ser consideradas, estimuladas e trabalhadas; a escola deve considerar, respeitar e valorizar a vasta diversidade de características e especificidades do seu educando garantindo uma pedagogia centrada no atendimento a elas; escolas inclusivas promovem a educação para todos, possibilitando a construção de uma sociedade inclusiva. A escola inclusiva se caracteriza por um sistema que reconhece, respeita e valoriza as diferenças individuais de todos aqueles que nela encontram-se inseridos.
5) Acesso, permanência e sucesso	Permanência e sucesso remetem à rede municipal de ensino a responsabilidade constitucional do direito à educação para todos. É importante destacar que o

	direito à educação não se trata apenas de cumprimento de leis, mas, principalmente, por acreditar na importância da formação de cidadãos com direitos e deveres de cidadania, na política da igualdade, no exercício da criticidade, no respeito à ordem democrática e no enfrentamento a todas as formas de discriminação. Todavia, não basta ao educando estar e permanecer na escola, o sucesso dele é um fator preponderante que deve fazer parte das práticas pedagógicas do cotidiano escolar.
6) Respeito à diversidade	No processo de escolarização, ainda hoje, em seus diferentes níveis e modalidades, há certo “repúdio” ao diferente. Com vistas a combater tais crenças e posturas, a diversidade foi eleita como princípio norteador desta proposta curricular, firmando o propósito de tomar a diversidade como desafio constante para o processo educativo, exercitando-a na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, nas representações de mundo, nas experiências de sociabilidade e aprendizagem vivenciadas no âmbito escolar e fora dele. Neste sentido, a instituição escolar tem como premissa o desenvolvimento de uma postura ética, consciente e coerente das marcas da diversidade nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo, nos processos de produção e de seleção do conhecimento nele traduzido.

FONTE: A autora.

O quadro acima foi construído com a proposta de elucidar de maneira mais efetiva a análise, pois no processo de construção e implementação do PPP, é notável que a escola sofre influências tanto do campo como a da cidade, porém não marca de maneira clara os princípios que orientam sua prática em educação do campo, mas sim em um modelo globalizante. Nas descrições dos princípios que centralizam as práticas pedagógicas e escolares não há conceituação sobre os termos utilizados, que estariam voltados à identificação das especificidades que o espaço escolar deveria se atentar.

Há de se observar, nos princípios apresentados, como a escola busca orientar suas práticas para uma educação de qualidade, problematizando os espaços de formação, afirmando que a educação é construída com bases e necessidades da escola/campo. Assim, considero que a permanência e o sucesso devem ser revistos, no sentido de estarmos nos guiando a um sucesso que se aplique ao campo e não apenas à cidade – produção. No que diz respeito à diversidade,

é necessário buscar uma valorização além dos diferentes sujeitos que vivenciam a instituição escolar, uma vez que a diversidade também pode ser encarada como um reconhecimento e valorização dos saberes que provém da identidade desses sujeitos do campo, no reconhecimento das suas diversas técnicas, conhecimentos, saberes e aplicações como meio que orienta as práticas do sujeito educador do campo.

Contudo, é compreensível que a participação na construção dos princípios que orientam as práticas escolares possibilita ações coletivas e democráticas. Mas também se deve incluir a problematização de que a falta de tempo para o planejamento e a rotatividade dos educadores e gestores têm impossibilitado algumas ações que ficam apenas no campo teórico, uma vez que existem descontinuidades nos processos que venham a ser desenvolvidos. Debruçando nas vozes dos sujeitos, a pedagoga Marieta comenta sobre algumas questões que podem ser relevantes para a construção do PPP.

[...] escola acaba sendo um instrumento de socialização. A gente precisa entender como que a sociedade funciona para que a educação (de fato) aconteça. A escola precisa transparecer aquilo que a gente realmente quer. E essa interação entre a comunidade e a escola, ela é essencial para que uma educação de qualidade aconteça. Eu penso que poderia de fato acontecer, porque não acontece, é o que eu acredito. Por conta da falta de acesso, por conta da falta de experiência das próprias pessoas da comunidade, isso acaba dificultando a execução desses possíveis projetos que avancem para a frente. Existe alguns projetos que aconteceram no colégio, durante esse ano [2020], mas foi mais por questão estética da escola. Por questões de acesso também, porque recebemos na escola um estudante cadeirante, então teve que ter toda uma adaptação no colégio para receber esse aluno. Então são projetos que deveriam acontecer mais, mas que por questões burocráticas não acontecem. Acredito que dentro da escola a gente tem que fazer a ação dessas políticas públicas através das próprias leis, como a LDB e outras leis educacionais, que garantem que exista esse direito das políticas públicas no colégio. E trazer isso para dentro da escola tem uma importância imensurável na questão da educação, da disciplina, das práticas do professor, dos gestores, próprio Projeto Político Pedagógico e da própria comunidade (PEDAGOGA MARIETA – *RHINODORAS DORBIGNYI*. Grifos meus).

A lei que está sendo apresentada pela pedagoga Marieta precisa ser cumprida para que as práticas que a escola quer que aconteçam sejam efetivadas, a partir de uma perspectiva crítica. Com isso, se deve buscar a real melhoria da escola, por meio da elaboração de mecanismos que proporcionem a reflexão de todos os sujeitos, tanto da escola como da comunidade, como forma de delinear suas finalidades educativas, não desconsiderando a LDB 9.394/96, que em seu art. 2 afirma que “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Contudo, essa lógica ainda se volta ao mercado de trabalho, em ações que organizem seus espaços para a formação voltada para o modelo mercadológico de ensino.

Diante desse cenário, as lutas e os movimentos sociais do campo representam a necessidade de contraposição ao modelo de escola condicionado à eficiência e à produtividade, mediadas pelo rendimento escolar com base em uma concepção burocrática e generalista de ensino. Contudo, o PPP da escola não assegura aos sujeitos alunos do campo o direito à diversidade, assim como estes sujeitos não estão sendo considerados no meio em que vivem, devido ao teor urbano do currículo.

Para Nascimento (2015) o PPP da escola do campo deve ser elaborado coletivamente e buscando igualdade e justiça social, respeitando no campo a diversidade cultural de opção de vida, dos modos de pensar e interpretar a realidade, com um currículo constituído a partir de uma educação específica para o campo, de acordo com uma metodologia pedagógica diferenciada. Além disso, penso que termos como: educação de qualidade; gestão; democracia; autonomia; cidadania; sucesso e diversidade, poderiam ser reelaboradas no sentido do próprio entendimento que os sujeitos, em coletividade, possuem dessas palavras, isto é, elaborariam os seus próprios conceitos sobre as palavras.

Na concepção de Molina e Sá (2012), a inserção no mercado de trabalho está orientada no sentido de favorecer o individualismo, a competição e o consumismo, e a realidade do trabalhador e da população que vive do/no campo não são consideradas nos encaminhamentos das práticas educativas. Desse modo, é necessária a construção de um projeto político que esteja voltado para o fortalecimento desses sujeitos em seus territórios [campo], formando-os para que reconheçam e entendam a importância das suas identidades e dos seus saberes para a permanência [ou não] no campo.

Ao movimentar essa rede junto com sujeitos que expressam suas vivências e lutam para que suas necessidades e demandas do campo sejam atendidas, garante-se consolidar projetos como um forte instrumento de luta, à medida que traz as identidades para o jogo das relações e ações que acontecem tanto fora como dentro do território. Nisso, desvelam-se os fios das relações sociais de subordinação de seus saberes e dominação de seus corpos, que são disciplinados por uma captura de nós. Para Veiga (2014) construir uma educação com visão social e política está voltada para a emancipação humana desses indivíduos, desse coletivo, desses sujeitos. Fernandes (2009, p. 142) alega que “faz-se necessário construir escolas do campo com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo”, assim como os educandos que experienciam a comunidade em suas diversas faces.

Nesse sentido, no Decreto nº 7.352 de 2010 em seu art. 2, incentiva a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo, em que estimula o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de invenção, criação e articulação de experiências e estudos que estejam direcionados para o desenvolvimento social economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação, também, com o mundo do trabalho. Assim, a escola busca mediar suas fronteiras entre saberes novos e saberes locais, como já foi alertado pela pedagoga Marieta.

Uma das problemáticas levantadas é a rotatividade de profissionais e a permanência destes na escola, rompendo com a possibilidade de construir projetos voltados para a escola. Esse é um problema que deve ser visto como uma realidade que está capturando as práticas e exercícios pedagógicos. Nesse sentido, buscar implementar ações que possibilitem a chegada de novos profissionais dando continuidade com as demandas sugeridas pelo documento, é uma possibilidade de abertura dialógica com os fios que estão se constituindo na rede de saberes. Não como uma solução para as problemáticas, mas para enxergar ações que possibilitem uma compreensão do sujeito que aparece na escola e sobre o campo que está sendo apresentado a esse indivíduo. Assim, ações dialógicas com o diretor devem ser feitas, também, para que as dúvidas e as incertezas sejam sanadas no sentido de buscar práticas que estejam direcionadas a uma educação do campo.

O êxodo rural começa a partir da década de 1970, em função da mecanização do campo processo no qual as máquinas passaram a substituir os trabalhadores rurais. Consequentemente, a escola do campo foi sendo esvaziada de forma acelerada, em razão de políticas públicas que não beneficiaram os camponeses (ROCHA; MARTINS, 2009). A cidade, no PPP, continua sendo valorizada como um modelo de lugar para viver e estudar bem, pois os ensinos estão estruturados de maneira a considerar ações pedagógicas voltadas para questões urbanísticas. Desse modo, é notório que o esvaziamento dos sujeitos do campo para as cidades vem ocorrendo nos últimos tempos, alimentando os discursos políticos de que as escolas possuem um alto custo para a manutenção, devido à baixa demanda, sendo que muitos professores teriam que se deslocar para lecionar para um pequeno número de educandos. Sobre isso, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 35) comentam que “a política tem sido de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis”.

No que se refere ao ensino de ciências, existe uma problemática que aparece no documento PPP, sendo a ausência de comentários sobre o ensino em uma sala multianos com

mediação de um único educador. O documento considera que o ensino é dividido por áreas do conhecimento e que os conteúdos são trabalhados pela divisão de níveis de idade, o que não se apresenta como uma realidade observada. A sala multianos é constituída por sujeitos com diferentes anos de ensino e em diferentes faixas etárias, sendo ministrada por um único educador e que mescla os conteúdos para os diferentes níveis de ensino. Assim, quando o educador ensina sobre ciências para um determinado ano, se ensina língua portuguesa para outro ano [turma] ou matemática, tornando as abordagens dos conteúdos um exercício desafiador para este educador.

A metodologia que está descrita no documento e que está constando na disciplina de ciências naturais [lê-se como consta no documento], se baseia na seguinte proposta “O ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza contempla elementos da prática pedagógica sendo: a abordagem problematizadora, a relação contextual, a relação interdisciplinar, a pesquisa, a leitura científica, a atividade em grupo, a observação, a atividade experimental, os recursos instrucionais e o lúdico, podendo conforme a realidade local ser acrescentados outros elementos” (GUARAQUEÇABA, 2016, p. 35). Após a leitura desse trecho do PPP, não há maiores menções sobre as abordagens que devem ser realizadas com os educandos, bem como não evidencia a realidade local e os saberes que provêm do campo. Notei, em meus momentos dentro da escola, que existe uma tentativa de abordagens lúdicas e uma relação contextual com os educandos. Porém, a prevalência é de uma exposição oral sobre os conteúdos a serem ensinados no ensino de ciências. Outro ponto a se considerar é que a leitura do PPP indica uma concepção hegemônica sobre ciências, no parágrafo que afirma que “a presença da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo parece, por si só, justificar a necessidade de seu ensino, ainda que os conteúdos não tratem de seu papel atual” (GUARAQUEÇABA, 2016, p. 36). Essa visão de ciência não é problematizada na sequência do texto.

Diante disso, percebo que a realidade escolar do colégio da Ilha Rasa se compõe de diferentes anos de ensino e com educandos de diferentes faixas etárias em sala de aula. Acredito que o ensino multianos pode ser abordado no documento PPP, possibilitando uma visão interdisciplinar nas práticas pedagógicas realizadas pelo educador, uma vez que diferentes anos de ensino podem ser abordados com alunos em diferentes idades, acrescentando em perspectiva o respeito à diversidade, a identidade caiçara, as relações do ser humano com a natureza, os cuidados com o corpo, as visões que o campo têm sobre as marés e as fases da lua, os ciclos da vida, os saberes trazidos pela tradição, entre outros conhecimentos e saberes que se mostram no próprio discurso do educador, ao lecionar. Desse modo, verifico que a construção didática

de ensino pode se relacionar com um projeto que se baseia na interdisciplinaridade, relacionando as diferentes áreas do conhecimento e atrelado com as necessidades do campo que forem sendo narradas pelo educador, valorizando o seu campo como produção de conhecimentos.

Assim o ensino de ciências deixa de ser visto como uma disciplina fragmentada como as demais disciplinas e passa a ser concebido a partir da visão de uma ciência que se relaciona com diferentes áreas e conhecimentos, dialoga com diferentes perspectivas e se revela em constante construção. Portanto, parte-se da ideia de que essa rede é passível de ser [re]construída e [re]organizada em diferentes nós e com diferentes fios, apresentando, a partir da sua especificidade e características próprias do local, uma abordagem que se abre em uma utopia possível de ser formalizada. É necessário compreender que o documento político pedagógico se constitui a partir da identidade dessa escola, sua organização, sua gestão, suas abordagens, entre outros, com que a escola quer construir possibilidades de efetivar na prática. Assim, o objetivo não se encontra em trazer abordagens que são desconhecidas e desconexas do campo escolar e dessa comunidade/território, mas sim ser sinceros na busca de formalizar esse documento como possibilidade de lidar com os desafios que emergem daquele contexto.

O PPP em uma escola do campo exige partir da crença de que o direito à educação precisa fazer diferença na vida dos sujeitos, pois:

Se a escolarização não é toda a educação a que temos direito, ela é um direito social e humano fundamental. Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 13).

Nesse sentido, a educação do campo pode contemplar o ensino de ciências em sua organização curricular, de maneira que suas abordagens proporcionem ações que sejam dialógicas com os saberes específicos do local. Compreendo que o diálogo precisa acontecer no sentido que se desdobra como recurso potente para todos os ensinos. Entretanto, no caso da matéria de ciências, bojo da discussão presente neste trabalho, ocorre um adensamento da discussão política e social da realidade concreta na escola do campo. Muitas vezes, o que se notou em campo e no PPP foram propostas teóricas sem um caminho prático para desenvolver a práxis.

Essas ações estarão em sintonia com a prática docente do educador, visando um PPP que dê atenção à especificidade do local/campo. Essa aproximação dialógica com os saberes se torna urgente, uma vez que o ensino de ciências pode se apoiar em uma fundamentação que cresce no campo, privilegiando o educando em suas futuras tomadas de decisões – que podem acontecer tanto dentro como fora de sua comunidade.

Assim, ao exercer suas práticas, o educador do 1º ao 5º ano, em uma classe multianos, pode relacionar os conteúdos como vida e ambiente, ser humano e saúde, temas que se adequam aos outros anos com acréscimos de terra, universo e os seres vivos e sociedade e tecnologia (BRASIL, 1997). Isso partindo dos saberes locais para chegar aos conhecimentos científicos, evidenciando os saberes que estão localizados em uma educação do campo. Esse momento não pode ser pensado do “menor” conhecimento ao “maior” conhecimento”, mas perceber que esses são construídos em conformidade com as necessidades que acontecem no local.

Percebi, nas falas dos pescadores e do educador, que a escola pode assumir essa postura em diálogo com os saberes que permeiam a vida da comunidade. Essas posturas, contudo, devem ser elaboradas, planejadas e orientadas por um documento que busque demonstrar a especificidade da escola e suas ações pedagógicas e políticas, para que fortaleça a valorização da instituição escolar que está se constituindo naquele espaço. É a partir da escola que o reconhecimento desses saberes locais pode acontecer, a fim de contribuir com os processos educativos que são experienciados pelos sujeitos que estão localizados nessa rede. Evidencia-se que o ensino é promovido por práticas epistêmicas que operam no sentido de uma efetividade possível.

E a gente tá aí para ajudar o povo né, para responder às perguntas, acatar algumas coisas que vem de fora, por exemplo, o que é útil, que vai ser objetivo e vai trazer retorno para o povo, para a comunidade [...] por que então não acatar a ideia que vem de fora? Dos outros lugares? (PESCADOR TAINHA – *MUGIL PLATANUS*).

As falas do pescador Tainha revelam que a comunidade se encontra aberta a ideias e às possíveis contribuições que possam vir a ser realizadas no campo. Contudo, existe uma resistência por parte da escola a sujeitos que se aproximam da comunidade, mas em nada contribuem para a prática dos professores, como por exemplo, formação continuada ou iniciativas por projetos de extensão entre comunidade e universidade. Essa angústia foi relatada em diversos momentos, em que os sujeitos se sentem sozinhos e a “mercê da própria sorte” como foi comentado.

Quando eu tive a primeira experiência de ter reunião com o conselho tutelar com relação aos alunos que estavam com dificuldade e precisavam de um laudo [...] eu percebi que é muita burocracia para que as coisas de fato aconteçam. E a gente acaba submersos a vários outros trabalhos e demandas que envolvem isso e a gente acaba não dando seguimento [...] eu acho que esse é um dos maiores problemas de conseguir que de fato as políticas públicas aconteçam. A questão da burocracia [...] e os professores também estar fadada em muito trabalho e não conseguir enxergar de fato quais as necessidades que estão ali presentes, por questões burocráticas (PEDAGOGA MARIETA – *RHINODORAS DORBIGNY*).

As falas da pedagoga Marieta também anunciam o desgaste dos profissionais que vivenciam esse espaço com demandas e burocracias que, muitas vezes, demandam muito tempo e não se concretizam nesse espaço. Por isso, é notável que as políticas públicas não acontecem como deveriam acontecer nesse território. Em conformidade com esses relatos, faz-se necessário destacar as necessidades e as demandas são urgentes e aparentes em campo, fazendo-nos dirigir a esse local um olhar sincero e perceptivo: há enunciados e expectativas que se desmancham quando são colocados na rede das possibilidades reais da região. Evidencia-se que o discurso sempre é novo, uma vez que a chegada de outros sujeitos provoca movimento nessa rede. Por isso, é necessário perceber quais são as problemáticas e demandas que se aproximam mais de uma educação do campo, para que essa rede de saberes se fortaleça quando lançada sobre as águas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantas caminhadas longas e desvios que foram necessários para construir esse escrito em rede, chego ao final dessa trama em fios. Esse momento requer uma conversa mais aberta com o leitor, aquele que ousou chegar até aqui, uma vez que estou me orientando no sentido de olhar para fora e conferir o que aconteceu.

Sei que o leitor deve estar se perguntando onde estão os enunciados e as formações discursivas que emergiram nos ditos, mas na minha compreensão não é possível criar formações discursivas cristalizadas, uma vez que essa metáfora [rede] se desmancha quando lançada sob águas. Não houve a necessidade de formalizar esses enunciados por modelos ou enquadrá-los em possíveis fechos, pois nos emaranhados encontramos pontos muito mais flexíveis para nos movimentarmos por essa rede. Assim, os enunciados são possíveis de serem localizados nos encontros com os escritos da metáfora, formalizados pelas aberturas do capítulo e suas descrições sobre como a rede se constitui em uma localidade à margem das águas.

Essa rede caracterizada e descrita com ênfase nos escritos comporta-se com multiplicidade e salta em vibrações e em fios heterogêneos que provocam as existências que se deslocam em longitudes e latitudes, movidos pelos saberes onde se desaguam pelas superfícies dos corpos criados. Esses trajetos se misturam, contrapondo-se e superando impasses que os levam às possibilidades de [re]criação de redes que se compõem ou se decompõem em águas, tornando-as por ora frágeis e, em outras, resistentes. O que determina as vias que atravessam estes acontecimentos são os nós e os pontos soltos, trazendo a liberdade de criação para esse escrito. Há de se pensar que outros caminhos podem ser criados, contudo, esse estudo é apenas uma tentativa de elaboração de percursos que estão marginalizados por outros nós.

Nesse sentido, fica o registro de que eu não vou desembaraçar todo o emaranhado, pela simples razão de não saber como fazê-lo (CAR, 1996). E espero estar claro que não cabe ao leitor aqui encontrar receitas para seu fazer concreto, a intenção é convidá-lo para uma reflexão que leva a conhecer os saberes e os conhecimentos que emergem, a responsabilidade de o fazer está na ação que acontece por suas mãos (MATURANA; VARELA, 2001). Por isso meu objetivo não se encontra em responder ou buscar soluções para os acontecimentos que presenciei, mas sim descrever como os enunciados, por meio da metáfora, se evidenciam em uma prática que acontece no dia a dia na Ilha Rasa – Guaraqueçaba. Isso quer dizer que tanto a

escola como a comunidade estiveram presentes em meus olhares e estive inclinada a refletir sobre ambos os campos, sabendo que um não está dissociado do outro.

As elaborações dos meus entremeios estão voltadas muito mais para uma percepção de como se dá o funcionamento de uma escola localizada em uma ilha, e como esse espaço dialoga com o local, com os saberes que são específicos desse campo. Assim, entendo que algumas questões podem ter ficado na superfície de um campo que ainda necessita de muito aprofundamento, principalmente quanto às suas epistemes e à valorização de seus saberes por meio de registros e documentos que possam, também, ser criados pelos sujeitos do campo.

Há de se dizer que a primeira [in]conclusão que busco evidenciar é que as redes são passíveis de serem deslocadas de uma localidade a outra, compreendendo que esta dinâmica se encontra diante de uma especificidade que deve ser considerada nas possíveis e futuras práticas docentes. Isso sem dissociar a prática da teoria, pois a prática se constitui da teoria. Esses fios são importantes na medida que sustentam e embasam todas as relações que vão formar os nós, sendo importante elas serem bem delineadas, para que os sujeitos consigam se orientar por essa rede de maneira crítica e ética no mundo e nas suas tomadas de decisões.

Reconhecer que as identidades emergem durante a escrita é essencial para que o leitor consiga ir se aproximando e ouvindo, de certa forma, da onde ecoam essas vibrações e como estes sujeitos estão pensando sobre sua identidade, sua posição no mundo e como valorizam seus saberes diante de uma rede complexa que se forma por relações de saber e de poder. Essa relação se caracteriza de maneira muito frágil, porém com uma certa resistência, quando o ensino de ciências se encontra em sintonia com a educação do campo, uma vez que as duas podem ser dialógicas e se afirmarem por meio de uma relação simétrica e de horizontalidade que é quase difícil de desmanchar e caracterizar, pois nas observações e registros dos saberes e conhecimentos científicos, promovidos por esses dois campos, seriam impossíveis de separar, uma vez que andam lado a lado.

Encontrar o fio da meada é um trabalho árduo, mas é pela compreensão de si e das práticas pedagógicas que acontecem em campo que as relações se tornam mais sinceras e humildes. Os sujeitos do campo se tornam sujeitos de seu próprio saber e tempo, de modo que o conhecimento científico não se apresenta de maneira hierárquica, homogênea e hegemônica, mas sim como um campo que se baseia em construir conhecimentos tanto como os saberes, mas de outros modos e por outras vias. Contudo, busquei evidenciar que são com essas vias que marquei um encontro, tornando a reflexão da metáfora e da história que se encontra na educação

do campo uma aproximação com os conhecimentos que estão presentes no ensino de ciências, por meio de uma descrição de se acontece, como acontece essa relação dialógica do conhecimento com os saberes locais.

Embora pudesse entender que é possível ser construída e consolidada uma educação ligada aos sujeitos do campo e aos seus saberes, bem como suas identidades no campo, percebi que os saberes estão localizados e concentrados mais na comunidade do que na escola. No momento que os educandos entram em sala de aula, há uma ruptura do que se vive com o que estão aprendendo. Contudo, preciso me atentar às constantes tentativas do educador de buscar facilitar o conhecimento, utilizando os saberes locais e as experiências que os educandos possuem com esse território um aprendizado de compreender o que está sendo dito, mas essa tentativa está em construir um ensino como um facilitador e não sob um olhar de reconhecimento e valorização, em que o saber começa a tomar forma para que o conhecimento científico seja apresentado sob uma prática que se orienta com os saberes.

Das primeiras observações registradas, o deslocamento da prática pedagógica com uma educação que se firme no campo foram as primeiras a serem registradas. Confirmou-se, se assim posso dizer, na análise do projeto político pedagógico, que não há menção a uma sala multianos, não é dada uma atenção clara à identidade da população local, bem como não há menção à educação do campo. Assim, o projeto político pedagógico pode ser revisto como uma possibilidade de superar algumas problemáticas que emergem do campo, como a alta rotatividade dos profissionais, o acúmulo de funções dos profissionais, o excesso de atividades e burocracias quanto à resolução de problemas, a impressão de que o municipal e o estadual não dialogam. Esse diálogo seria importante, uma vez que as decisões de uma dessas esferas pode impactar o outra, assim como os transportes via mar e outros tantos desafios que foram se apresentando e sendo registrados e conferidos como um problema que acontece no local.

Também há de se considerar que a escrita do projeto político pedagógico deve partir dos sujeitos que estão no campo, evidenciando as especificidades do local, as problemáticas que permeiam sua região e comunidade, bem como os princípios e objetivos que a escola pretende alcançar, no sentido de atender às necessidades que provém do campo. Para tanto, compreender os dispositivos é de grande valia, uma vez que esses são reguladores dos discursos e o desconhecimento pode acarretar a captura dos sujeitos por esses fios, na incompreensão do próprio dispositivo. Por isso a importância de dialogar com os saberes e com os conhecimentos para que os sujeitos se tornem potência no seu agir sobre o mundo, sendo importantes na construção de instrumentos que orientem seus olhares para uma tomada de decisão que seja

justa para o território em que estão inseridos, considerando que estes sujeitos também são responsáveis pela tessitura dos fios. Assim, é importante o ecoar de suas vozes que atravessam todo o tecido social, permitindo que os outros vejam estes sujeitos como criadores de saberes, tanto quanto o centro da rede também o é. Portanto, margem e centro dependem um do outro para consolidar e contribuir com os movimentos dos fios, e um não pode se desvincular do outro.

Nesse sentido, para orientar meus olhares sobre a rede que está sendo tecida no território da Ilha Rasa, me desdobrei durante o trabalho em assumir técnicas e procedimentos que fossem pertinentes para abordagens de pesquisa de estudo de caso do tipo etnográfico, pois este estudo se põe diante da especificidade dos saberes de uma comunidade de pescadores artesanais, sendo, assim, saberes locais. Esses saberes não são característicos de uma educação do campo que acontece na ilha, uma vez que ainda exigem um conhecimento sobre as condições históricas e que podem ser deslocadas para atender às necessidades que provêm do campo. Diante disso, a educação do campo que os sujeitos comentam “ser uma tentativa de se fazer educação voltada para o campo” ainda está sendo construída com os saberes locais, não sendo próprio da instituição escolar aproximar esses saberes do que está ensinando.

Optei, a partir da metáfora, por incorporar em minhas análises e reflexões as vozes dos sujeitos ao longo da escrita, de modo que as problematizações e interpretações oriundas das observações e descrições que foram investigadas no campo de estudo fossem articuladas com o que estava sendo dito, e não somente em um tópico específico, realizando o esforço intelectual de evidenciar o caráter dialógico do trabalho desde o início das primeiras reflexões. Assim, percebo que as relações que estavam sendo descritas na pesquisa não aconteceram de maneira isolada, mas colaborativa com os sujeitos, mesmo que algumas etapas do estudo não tenham sido concretizadas diante da pandemia ocasionada pelo SARS- Cov-19.

Outro caminho que foi necessário percorrer foi o levantamento das dissertações que demonstravam em seus estudos a relação com os saberes locais. O levantamento evidenciou que os trabalhos abordam os saberes locais de diferentes maneiras, visto que o local está especificado tanto pelo objeto de estudo, como os problemas de pesquisa que os autores dos trabalhos se destinam a investigar. Nas pesquisas levantadas não há menção dos saberes locais em uma educação voltada para o campo, o que indica que essa abordagem é incomum. Acredito que a educação do campo se constitui por saberes que são próprios da comunidade, como saberes em comum que podem ser atrelados nessa perspectiva e abordagens no ensino e

aprendizagem. Assim, os saberes são potência de uma educação do campo, mas não se apresentam como características principais, apenas, de uma educação do campo.

Ainda nesse levantamento, percebo que os autores que estudaram o contexto tanto da comunidade quanto da escola, relacionando os saberes locais, são desafiantes e, ainda, necessitam de mais estudos e aprofundamento. Alguns destes estudos sugerem que as práticas educativas que estejam em sintonia com a realidade local dos sujeitos têm grande potencial de superar os desafios e salientam a importância da escola para a comunidade local. Contudo, acredito que faltam estudos sobre os saberes locais com relação aos anos iniciais e, também, do ensino de ciências. Evidencia-se a necessidade de maior número de estudos que promovam a abordagem ou mapeamento dos saberes locais nesse nível de ensino.

E, nesse sentido, o conhecimento científico e os saberes locais que são originários dos costumes culturais e sociais das comunidades, provoca e influencia a universidade a questionar e repensar seu modo de produzir conhecimento, que muitas vezes considera o conhecimento como intocável. A aproximação destes saberes com os conhecimentos das ciências pode garantir, além do acesso aos sujeitos do campo às instituições superiores de ensino, como uma abertura e um caminho que é necessário para a formação do futuro educador, bem como garantir um compartilhamento e um diálogo mais aprofundado com as ciências que estão sob um plano hierárquico. Isto é, os sujeitos do campo devem adentrar nos campos universitários para que os conhecimentos das ciências se ampliem no sentido de compreender os saberes outros, reconhecer e valorizar essas diferentes maneiras de construir conhecimento.

Ao educando do campo, as possibilidades de se constituir diante dos saberes locais e dos conhecimentos científicos encontram-se em ter oportunidades de escolher e tomar decisões assertivas com relação às práticas dentro e fora de sua comunidade. Portanto, construir um projeto político pedagógico que inclua esse sujeito no documento é pensar sobre sua realidade, sua identidade, suas raízes e promover um retorno desse sujeito ao campo com propostas que favoreçam o seu território. Mesmo que a possibilidade se encontre, no sujeito, de sair da sua comunidade, deve existir uma oportunidade de retorno às suas origens, em novas roupagens.

Diante disso, minha [in]conclusão é de que ainda temos uma longa trajetória a percorrer. Mas acredito que caminharmos em terra e navegarmos por águas ainda desconhecidas nos conduz a problematizar e investigar uma realidade específica tão importante para ampliar nossos olhares acadêmicos e sermos mais humildes quanto ao nosso processo de constituição do conhecimento, conforme percebemos que outras possibilidades, que parecem utopias, são

possíveis de ser praticadas. Diante disso, peço ao leitor que se permita problematizar e refletir com esse escrito sobre a ação de uma realidade que está aberta a novos acontecimentos, exprimindo sua própria percepção do que foi dito até o momento. Portanto, esse é o final de um começo que ainda está acontecendo, podendo ser contínuo ou descontínuo nas aprendizagens que se tornam tão reais no desaprender dos fios e nas relações com outros nós. Ainda continuo de acordo com a afirmação de Carr (1996), em que não tenho medo de que meu tema possa, em exame mais profundo e mais detalhado possível, parecer trivial. Receio apenas que eu possa parecer presunçosa por ter levantado uma questão que é tão vasta e tão importante de ser conferida, mas sem lugar fixo para que seja investigada, pois as redes são imprevisíveis, de certa forma.

Sendo as redes instáveis, alguns desafios foram se ligando aos escritos e aos caminhos que foram acontecendo na materialização deste estudo. Na tentativa de tornar esse tecido o menos contaminado possível, percebemos o quanto não temos controle sobre os objetos postados na rede de saberes. O conjunto é extremamente emblemático, em que qualquer balanço diferente se volta contra o *eu* e os *nós*, passível de ser alterado a qualquer momento. Portanto, as alternativas para a construção desse trabalho foram concretizadas com os objetos que me foram acrescentados, em que busquei encontrar caminhos possíveis de serem trilhados. Porém, existem pedaços da rede que quanto mais se mexe, mais se fica emaranhado, tornando os movimentos impedidos. No cansaço do corpo físico e mental, o “final” já se torna esperado, mas crente e esperançoso de um mundo melhor.

Ao leitor, espero ter contribuído com reflexões e indagações que podem ser pertinentes para a sua caminhada. Acredito, assim como Freire, que o mundo não é, mas está sendo, por isso é preciso que as amarras sejam desamarradas e amarradas novamente, sempre em um movimento que provoca os significativos nós. Finalizo, portanto, com uma história emblemática extraída do texto de Maturana e Varela (2001, p. 271)

Era uma vez uma ilha que ficava em Algum Lugar, cujos habitantes desejavam intensamente ir para outra região e fundar um mundo mais saudável e digno. O problema, todavia, era que a arte e a ciência de natação e da navegação nunca haviam sido desenvolvidas, ou talvez tivessem sido esquecidas. Por isso, havia habitantes que nem sequer pensavam em alternativas à vida na ilha, enquanto outros procuravam encontrar soluções para seus problemas, sem, contudo, pensar em cruzar as águas. De vez em quando, alguns nativos reinventavam a arte de nadar e navegar. Também de vez em quando, algum estudante ia até eles e entabulavam um diálogo mais ou menos assim:

- O que está disposto a fazer para consegui-lo?
- Nada. Só desejo levar comigo minha tonelada de repolho.

- Que repolho?
 - A comida que precisarei do outro lado, ou seja, lá onde for.
 - Mas há outros alimentos do outro lado.
 - Não sei o que está dizendo. Não estou seguro. Tenho de levar meu repolho.
 - Mas não poderá nadar com uma tonelada de repolho. É muito peso.
 - Então não posso aprender. Chama meu repolho de carga, mas eu o chamo de meu alimento essencial.
 - Suponhamos que, em vez de repolhos, digamos ideias adquiridas, ou pressuposições, ou certezas?
 - Hum... vou levar meus repolhos para alguém que entenda minhas necessidades.
- (MATURANA E VARELA, 2001, p. 271)

REFERÊNCIAS

- ADAMS, C. As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. **Rev. de Antropologia**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 146-182, 2000.
- ALMEIDA, M. C. **Complexidade e cosmologias da tradição**. Belém: Editora DUEPA, 2001.
- ALMEIDA, W. R. A. Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola. **Rev. Educação por escrito**, Porto Alegre – RGS, v. 5, n. 2, p. 274-285, jul/dez, 2014.
- ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, M. R. *et al.* (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**. São Paulo: Editora Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004a. p. 1-54.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Ed. Liber, 2005.
- ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso qualitativo em Educação?. **Rev. da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013.
- ANDRIGUETTO-FILHO, J. M.; KRUL, R.; FEITOSA, S. Analysis of natural and social dynamics of fishery production systems in Paraná, Brazil: implications for management and sustainability. **Journal of Applied Ichthyology**, Berlim, v. 25, p. 277-286, 2009.
- ARAÚJO, I. L. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas**, Dossiê Foucault, Campinas – SP, n. 3, 2006.
- ARAUJO, T. K. R. G. **Aulas de campo na floresta nacional de Pacotuba: a alfabetização científica, os saberes locais e a experiência com o grupo bicho do mato**. 2015. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- BAREIRO, E. **Políticas Educacionais e Escolas Rurais no Paraná – 1930-2005**. 2007. 107f. Dissertação (Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, 2007.
- BARREIRO, E. **Políticas Educacionais E Escolas Rurais no Paraná - 1930-2005**. 2007. 107f. Dissertação (Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.
- BAZZO, W. A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade no contexto da educação tecnológica**. 2. ed, Florianópolis: Editora UFSC, 2010.

BEAUCLAIR, J. (A)cerca do aprender e do ensinar: fios, teias e redes como metáforas em subjetividade, aprendizagem e psicopedagogia. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 260-271, 2007.

BECK, U. Teoria de la sociedad del riesgo. In: GIDDENS, A; BAUMAN, B.; LUHMANN, N.; BECK, U. (Org.) **Las consecuencias perversas de la Modernidad**. Barcelona: Editora Anthropos, 1996. p. 201-222.

BECKER, B. K. O uso político do território: questões a partir de uma visão do terceiro mundo. In: BECKER, B. K.; SILVEIRA, C.R. (org.) **Abordagens políticas da espacialidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1983.

BIZZO, N.M.V. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Editora Ática, 2007.

BOAVENTURA, S. S; NUNES, J. A. Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: BOAVENTURA, S. S (org.), **reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003, p. 13-59.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDIN, T. M. O Saber e o poder: a contribuição de Michel Foucault. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal, v. 1, n. 10, p. 225-235, 2014.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde: Escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Ed. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, C.R. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: ARROYO, M. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Ed. Coleção Educação Popular, nº 8. ed 4. Ed. Loyola, 1997.

BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. A. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. **Rev. Ciência & Educação**, Brasília, v. 8, n. 1, p.113-125, 2002.

BRASIL, Constituição (1934). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 03 de abril de 2021.

BRASIL, Constituição (1937). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm> . Acesso em 03 de abril de 2021.

BRASIL, Constituição (1946). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> acesso em 03 de abril de 2021.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. acesso em: 03 de abril de 2021.

BRASIL, **Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 1946. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. acesso em 03 de abril de 2021.

BRASIL, **Legislação de lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. LDB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> acesso em 03 de abril de 2021.

BRASIL, **Legislação de lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> acesso em 03 de abril de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, **resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf>. acesso em 03 de abril de 2021.

BRASIL, **Parâmetro Curriculares Nacionais** – Ciências Naturais, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>>. Acesso em 03 de abril de 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm> acesso em 03 de abril de 2021.

BRASIL. Lei n. 11.274/2006. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL.MEC. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos de subsídios**. SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. INEP/MEC. BRASÍLIA – DF, 2007.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Rev. Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar/jun, 2009.

CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. **Rev. Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun, 2003.

CARR, E. H. **Que é história?** Trad. Lúcia Maurício de Alverga. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 20. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2019.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad. XAVIER, I. M. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, 2010.

COUTINHO, N. P.; ABREU, W. F. Precariedade e fracasso escolar em turmas multisseriadas da escola São Francisco Xavier no município de Concórdia do Pará. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 1., 2011, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB, 2011.

CUNHA, L. H. O. O mundo costeiro: temporalidades, territorialidades, saberes e alternativas. **Rev. de Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 59-67, jul./dez., 2009.

DALLARI, D. **O que é participação política**. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural: Editora Brasiliense, 2000.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad.: Peter Pál Perbald. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. **Foucault**. Trad.: Claudia Sant' Anna Martins. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. 2. ed. Trad. MAGALHÃES, A. M. Porto: Rés-Editora, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELIZOICOV D; ANGOTTI J.A; PERNAMBUCO, M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. Coleção Docência em Formação, São Paulo, Editora Cortez, 2002.

diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_lourdes_bassi_alves.pdf>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

DIEGUES, A. C. **Pescadores, campones e trabalhadores do mar**. São Paulo: Ed. Ática, 1983.

DIEGUES, A. C. **Povos e mares: leituras em sócio-antropologia marítima**. São Paulo: Ed. USP, 1995.

DIEGUES, A.C. **A pesca artesanal no litoral brasileiro: cenários e estratégias para sua sobrevivência.** São Paulo: Ed. USP, 1988.

DIEGUES, A.C.; ARRUDA, R.S.V. (Org.) **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: Ed. USP, 2001.

DIPP, C. R. **Saberes locais sobre o uso de espécies vegetais por agricultores familiares agroecológicos na região do Alto Uruguai Gaúcho.** 2013. 103f. Dissertação (Mestrado em Ecologia) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2013.

DUMITH, R. C. Território, territorialidade e identidade dos pescadores artesanais: subsídios de planejamento e gestão de Reservas Extrativistas Marinhas. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 25, p. 59-76, 2012.

DUTRA, L. H. A. **Introdução à Teoria da Ciência.** 4. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

FAGUNDES, J.; MARTINI, A. C. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Rev. Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003.

FAGUNDES, J.; MARTINI, A. C. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Rev. Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003.

FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais.** Rev. NERA Presidente Prudente, v. 8, n. 6, p. 14-34, jan/jun, 2009.

FERNANDES, B. M. Primeira conferência Nacional por uma Educação do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MOLINA, M. C (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. p. 20-63.

FERNANDES, B. M. Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Sobre a tipologia dos territórios.** 1. ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, UNESP, 2009, p. 197-215.

FERRARI, G. V. A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico da instituição escolar. **Rev. Perspectiva**, Erechim, v. 35, n. 35, p. 159-170, dez. 2011.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes dos conceitos de lugar e sua importância para o mundo Contemporâneo. In: **Território.** Rio de Janeiro, ano 5. v. 1. n. 09, 2000, p. 65- 83.

FERREIRINHA, I. S. N; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Rev. Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 44, p. 367-383, mar/abr, 2010.

FEYERABEND, P. **Contra o método.** 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Rev. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov, 2001.

FISCHER, R. M. B. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Rev. Educação e Realidade**, Porto Alegre - RGS, v. 1, n. 24, p. 40-59, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *El sujeto y el poder*. **Revista Mexicana de Sociologia**. Universidade Nacional Autônoma do México, Cidade do México, v. 2, nº 3, p. 3-20, 1988.

FOUCAULT, M. **Verdade e subjetividade**. 19. ed. Lisboa: Comunicação e Linguagem, 1993.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, R., DREYFUS, H. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes (coleção tópicos). 1999a.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Albuquerque, M. T. C; GUILHON ALBUQUERQUE, J.A. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal. 1999b.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France. Tra. SAMPAIO, F.A. 5. ed. São Paulo: Editora Loyola. 1996.

FOUCAULT, M. **Verdade e Poder**. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Org./Trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora NAU, 2002.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no College de Frande (1975-1976)**. 4. ed. Tiragem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2006a, p. 264-287.

FOUCAULT, M. Governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Coleção Ditos & Escritos III, 2. ed., Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros: curso no College de France (1982-1983).** Trad. BRANDÃO, E. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. De Raquel Ramallete. 42^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?.** 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Política e Educação.** 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Rev. Em aberto**, Brasília. v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** 8. ed. Petrópolis: Ed.. Vozes, 1997.

GEERTZ, G. **A Interpretação das Culturas.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC. 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Método de pesquisa.** 1. ed. Rio Grande do Sul (UFRGS): Editora Alegre, 2009.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação.** 4. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação.** 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GRABOIS, P. F. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 2, n. 19, p. 7-27, 2011.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p. 173-183.

GROS, F. A parrhesia em Foucault. In: GROS, F. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade.** São Paulo: Ed. Parábola Editorial, 2004. p. 115-164.

GUGELMIN, G. M. M. C. **Educação do campo: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do programa Projovem.** 2014. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Rev. Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Rev. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 17-46, 1997.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.

HENRIQUE, R. *et al.* (Orgs). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: Mec/Secad, 2007. p. 81.

HISSA, C. E. V. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

HISSA, C. E. V. Fronteiras entre ciência e saberes locais. **Rev. Geografias**, Belo Horizonte, v. 6, n.1, p. 57-69, jan./jun., 2010.

HISSA, C. E. V. Fronteiras entre ciência e saberes locais: arquiteturas do pensamento utópico. In: Colóquio Internacional de Geocrítica. **Los problemas del mundo actual: soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007. não paginado.

HISSA, C. E. V; CORGOSINHO, R. R. Recortes de lugar. **Rev. Geografias**, Belo Horizonte, v.2, n.1, p.7-21, jan./jun. 2006.

HISSA, C. E. V; MELO, A. F. O lugar e a cidade: conceitos do mundo contemporâneo. In: HISSA, C. E. V. (Org.). **Saberes ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 293-308.

HOFSTADTER, D. R. **Godel, Escher, Bach: um Eterno y Grácil Bucle**. Barcelona: Editora Tusquets Editores, 1989.

IBAMA; SPVS. Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Sociedade Paranaense de Vida Selvagem. **Comunidade Pesqueira da APA de guaraqueçaba**: uma caracterização sociocultural. In: Projeto CoGestão de manejo ambiental e desenvolvimento comunitário na APA de Guaraqueçaba, Paraná. 1995, p. 85.

KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1974.

LABURÚ, C. E; ARRUDA, S. M; NARDI, R. Pluralismo metodológico para o ensino da ciência. **Ciência e Educação**, Bauru, n.2, v.9, p. 247-260, 2003.

LANDER, E. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales 2005. p. 21-53.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. (org.). **O sujeito da Educação: olhares foucaultianos**. Petrópolis : Editora Vozes, 1994. p. 35-86.

LEFEBVRE, H. **Espaço e política**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Rev. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.8, n.2,p. 184-198, dez. 2006.

LIMA, V. H. A. **O conhecimento tradicional e os saberes locais em comunidades costeiras: um estudo de caso da Ilha de Deus em Recife**. 2009. 126f. Dissertação (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. **Rev. Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p.241-253, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Ed. Cortez, p. 279, 2011.

LORENZETTI, L. **Alfabetização Científica no Contexto das Séries Iniciais**. 2000. 143 f. Dissertação (Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2000.

LOTTA, G. S. **Saber e poder: agentes comunitários de saúde aproximando saberes locais e políticas públicas**. 2006. 171f. Dissertação (Mestrado de Administração Pública) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2006.

LUCA, A. Q.; ANDRADE, D. F.; SORRENTINO, M. O Diálogo como objeto de Pesquisa na Educação Ambiental. **Rev. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 589-606, mai/ago, 2012.

LÜDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Rev. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 43-44, 1984.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.

MAGALHÃES, A. C. **Etnobotânica, saberes locais e agricultura no contexto de uma floresta urbana: Maciço da Pedra Branca, RJ**. 2010. 85f. Dissertação (Mestrado em Geografia) -Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. Situação de Estudo: uma organização de ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Org.). **Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 43-64.

MALDONADO, S. C. Botes e tripulação de iguais: ideário e instrumentos de trabalho na pesca marítima. In: ALBURQUERQUE, U. P. A.; ALVEZ, A.G.C.; SILVA, A. C Z. B. L. *et al* (Orgs.) **Atualidades em enobiologia e etnoecologia**. Recife: Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia, 2002, p. 45-55.

MANGANA, G. D. **A institucionalização dos “saberes locais” a partir de políticas curriculares em Moçambique: comunidades epistêmicas, contextos de influência e lugar de mediação**. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MARCELLO, F. A; FISCHER, R. M. B. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Rev. Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 157-176, mai/ago, 2014.

MARCOS, S.I. **Nem o centro e nem a periferia: sobre cores, calendários e geografias**. Porto Alegre: Editora Deriva, 2008.

MARQUES, J.G. **Pescando pescadores: ciência e etnociência em uma perspectiva ecológica**. 2. ed. São Paulo: Editora USP, 2001.

MARTINS, A. A. M; ROCHA, M. I. A. (Orgs.). **Educação do campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora, 2009.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 11. ed. São Paulo: Editora Palas Athena, 2001.

MEINARD, E. **Educar em Ciências**. Buenos Aires: Editora Paidós, 2010.

MELLO, J. B. Geografia humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. In: IBGE. **Geografia humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora IBGE, 1990. p. 91-115.

MELO, A. F. **O lugar-sertão: grafias e rasuras**. 2006. 134f. Dissertação (Mestrado em Organização do Espaço) – Instituto Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MELO, A.F; SANTOS, D.M. Cidade e escritura: cartografias do transitório. In: HISSA, C. E. V. (Org.). **Saberes ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 283-292.

MENDES, E. **Experiências de ensino bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar**. 2018. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MENDONÇA, J. T; LUCENA, A. C. M; MUEHLMANN, L. D; MEDEIRO, R. P. Socioeconomia da pesca no litoral do estado do Paraná (Brasil) no período de 2005 a 2015. **Rev. Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 41, p. 140-157, ago. 2017.

MENEZES, M. G; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Revista Pro-Posições**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014.

MOLINA, M. C. Educação do Campo: novas práticas construindo novos territórios. In: ANTUNES ROCHA, M. I. (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 2012. não paginado.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Educação do Campo. In: CALDART, R; PEREIRA, I. B; ALENTAJANO, P. *et al.* (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Ed. Expressão Popular, 2012. p. 237-245.

MOLINA, M.C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. In: MOLINA, M.C. Educação do Campo: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Ed. Cortez, Unesco, 2001.

MORTIMER, E. F; SCOTT, P. Atividade Discursiva nas salas de aula de Ciências: Uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, n.3, v.7, p. 283-306, 2002.

MOURA, E, A. **Lugar, saber social e educação no campo: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira - distrito de São Valentim**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

NAHUM, J. S.; FERREIRA, D. S. Entre o vivido e o relacional: interpretações geográficas do lugar. **Revista Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 513-529, 2015.

NASCIMENTO, C. G. Educação e Cultura: As escolas do campo em movimento. Disponível em < <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textoseducacao-do-campo/educacao-e-cultura-as-escolas-do-campo-emmovimento/view>>. Acesso em 23 de Junho 2021.

NIETZSCHE, F. **A vontade de poder**. Trad. FERNANDES, M.S.P; MORAES, F.J.D. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2008.

NOVAIS, E. S. P. **Contribuições da Abordagem Temática Freireana para o Ensino de Ciências de uma escola do campo de Iguaí/BA**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2015.

OLIVEIRA, M. C. R. **Cruzando as fronteiras: do trabalho na fumicultura, da formação profissional e dos saberes locais**. 2011. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, W. L. de. **A educação física do/no campo: um olhar sobre os saberes locais da Escola Estadual Santo Antonio (Pé de Caju) no município de Confresa/MT.** 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E.P. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem. Discurso e textualidade.** Campinas-SP: Editora Pontes, 2006, p. 11-31.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos.** 3. ed. Campinas-SP: Editora Pontes, 2001.

ORLANDO, R. S. **A escala e saberes locais: proposta efetiva para o desenvolvimento sustentável ou a adequação das práticas desenvolvimentistas na globalização?.** 2004. 113f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Ciências.** Curitiba: Seed, 2008.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. **Instituto Terra e Água.** Disponível em: <<http://www.iat.pr.gov.br/>>. Acesso em: 22 de jan. de 2020.

PARANÁ. Parecer CNE/CEB nº.11/2010.Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.** Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PAULA, A. P. **Relações entre Educação do Campo e o Território: significados da Escola da/na Ilha para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba no Litoral do Paraná.** 2019. 258f. Tese (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2019.

PAULA, E. V.; PIGOSSO, A. M. B.; WROBLEWSKI, C. A. Unidades de Conservação no Litoral do Paraná: evolução territorial e grau de implementação. In: SULZBACH, M.; QUADROS, J.; ARCHANJO, D. (Orgs.). **Litoral do Paraná: Território e perspectivas: dimensões de desenvolvimento.** 1. ed. Curitiba: Autografia, 2018. v. 1. 423p.

PERENCINI, T. B. Arqueologia e magia. **Rev. Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 35, p. 232-249, 2015.

PIDNER, F. S. **Diálogos entre ciência e saberes locais: dificuldades e perspectivas.** 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Rev. Brasileira de Educação**, Campinas, n. 28, 2005.

QUEIROZ, J. B. P. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Rev. NERA**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, p. 37-46, jan./jun., 2011.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Trad. FRANÇA, M. C. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RAMOS, L. B. C.; ROSA, P. R.S. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Rev. Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n.3, p. 299-331, 2008.

RAVEL, J. **Foucault, conceitos essenciais**. Org/Trad.: FILHO, C. P. ; MILANEZ, N. São Carlos: Ed. Claraluz, 2005.

RIBEIRO, R. J. **A universidade e a vida atual: Felini não via filmes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Campus/Elsevier, 2003.

ROCHA JÚNIOR, D.A. O território do cotidiano. Padê: Estudos em Filosofia, Raça, Gênero e Direitos Humanos, **Revista Brasília** [online], v.1, p.17-31, 2006.

ROMERO, F. L. “O pescador é sofredor”: identidades e conflitos em torno da reprodução social da pesca artesanal de Itapoã, Espírito Santo. **Rev. Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 20, p. 2014.

SAMAPAI, M. M. F; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação e Sociedade** [online]. v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SAMPAIO, M. M. F; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set/dez, 2004.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

SANTOS, A. R; SOUZA, M. A. de. Formação docente na perspectiva da Educação do Campo e em confronto com a educação rural. In. XII Congresso Nacional de Educação, v. 9, p. 37792-37808, 2015. **Anais...** PUCPR.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, v. 1, n. 63, p. 236-280, 2002.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006b.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos – CEBRAP** [online], n. 79, p. 71-94, nov., 2007

SANTOS, B. S. **Epistemologias do sul**. Org. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. Coimbra: Editora Almedina. 2009.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: as afirmações das epistemologias do sul**. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. G; NUNES, J. A. **Introdução**: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. 2004. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodBioPort.pdf>>. Acesso em 22 de dezembro de 2020.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Editora Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo (EDUSP), 2006a.

SANTOS, P. R. A concepção de poder em Michel Foucault. **Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas**, Santa Cruz, v. 16, n. 18, p. 261-280, 2016.

SANTOS, R. F. **Planejamento ambiental: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Editora Oficina de Textos, 2004.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 36, set/dez, 2007.

SANTOS. A.S.R. **Importância das Associações de Bairro**. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.aulimarcadenoe.com.br/urbanismoassociações.htm>>. Acesso em 05 de fev. de 2021.

SAQUET, M. A; SILVA, S. S. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Rev. Geografia UERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 24-42, 2008.

SAUSSURE F. **Curso De Linguística Geral**. São Paulo: Editora Pensamento Cultrix, 1997.

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n.42, p. 13-35, jul/dez, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2011.

SELLES, S. E; ANDRADE, E. P. Políticas curriculares e subalternização do trabalho docente. **Rev. Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 39-64, jun, 2016.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente**. São Paulo: Editora Gaia, 2003.

SILVA, A. P.; MENEZES, A.C.S.; REIS, E. S. Educação para a convivência com o Seminário: desafios e possibilidades de um novo fazer. In: ANTUNES ROCHA, M. I. (Org.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 2012. p. 57-70.

SILVA, J. C. S. Foucault e as relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. **Revista Aulas**, Dossiê Foucault, Campinas, n. 3, p. 1 – 28, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015.

SILVA, W. A. Foucault e indigência - as formas de silenciamento e invisibilização dos sujeitos. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, [online], v. 6, n. 3, p. 111-128, 2015.

SILVEIRA, E. M. **Saberes Locais e Escola: entre olhares, diálogos e encantos**. 2014. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

SLONGO, I. I. P; SOUZA, R. N. Educação em Ciências e os anos iniciais do Ensino Fundamental: um diálogo com a produção acadêmica. In. Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis. **Anais...** Santa Catarina: ABRAPEC, 2017, p. 1-9.

SOBRAL, F. A. F. Educação para a Competitividade ou para a Cidadania Social? São Paulo em Perspectiva. **Rev. Revista da Fundação SEADE**, São Paulo, n. 1, p. 3-11, 2000.

SOUZA, F. M. **O apagador das porongas: manejo florestal e desvalorização dos saberes locais na Amazônia sul ocidental**. 2009. 83f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Acre, 2009.

SOUZA, M. A. de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008.

SOUZA, M. A.; SANTOS, T. Educação do Campo prática do professor em classe multisseriada. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dec., 2007.

SOUZA, M. **Práticas Educativas de associações de moradores na década de 1990**. 1. ed. Terezina: Editora EDUFPI, 2005.

SOUZA, P. F; FURLAN, R. A questão do sujeito em Foucault. **Rev. Psicologia USP**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 325-335, 2018.

SOUZA, R. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I.; GOMES, P. C; CORRÊA, R. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2008, p. 15-47.

STRECK, D. R. TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA E CRIATIVIDADE: reflexões sobre os lugares da educação popular. **Rev. Currículo sem Fronteiras** [online], v. 12, n. 1, p. 185-198, jan./abr., 2012.

TEIXEIRA, E. D; BARTHOLL, T. Apresentação. In: ZIBECHI, R. **Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2015. p. 1-176.

TEIXEIRA, F. M. Discurso e Ensino de Ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VII ENPEC, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009. p. 1-12.

TEIXEIRA, F. M. Teorias sobre a origem do conhecimento biológico na infância: avanços, limites e implicações. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 39, p. 61-77, 2004.

TEXEIRA, F. M. Discurso e Ensino de Ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. **Anais...** Santa Catarina: ABRAPEC, 2009. p. 1 – 12.

THIRY-CHERQUES, H. R. À moda de Foucault: um exame das estratégias arqueológica e genealógica de investigação. **Lua Nova: revista de cultura e política**, São Paulo, n. 81, p. 215-248, 2010.

THOMPSON, P. História oral e contemporaneidade. Trad. A. Zhouri e L.M.L. Perreira. **Rev. Associação Brasileira de História Oral**, Bahia, n. 5. p. 9-23, jun., 2002.

TONETE, M. L. B. A; LIMA. M. Ç. **A Influência dos Movimentos Populacionais na Formação Econômica e Social do Município de Peabiru**. 2008. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - artigo). Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_lourdes_bassi_alves.pdf>. Acesso em 23 de dezembro de 2020.

TREIN, E. S. A educação ambiental crítica: crítica de que? **Rev. Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 295-308, ago/dez, 2012.

URVINIS, P. **Reflexões sobre os saberes locais-globais de professoras de inglês da rede pública**. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VAINER, C. B. As escalas do poder e o poder das escalas: o que pode o poder local? **Rev. Revistas Cadernos IPPUR/UFRJ**, Rio de Janeiro, ano XV, n.2, p.13-32, 2002.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Rev. Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 225-246, 1992.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA-NETO, A Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Rev. Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n.1, p. 147-166, jul./dez., 2010.

VEIGA-NETO, A. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Rev. Educação & Sociedade** Campinas, n. 79, p. 163-186, ago., 2002.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa. (Org). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, Brinquedo, biologia, literatura, cinema**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004. p. 37-72.

VEIGA-NETO, A; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. **Rev. Currículo sem Fronteira**. [online], v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun., 2011.

VIANA, R.V. R. **Diálogos possíveis entre saberes científicos e locais associados ao capim-dourado e ao buriti na região do Jalapão, TO**. 2013. 92f. Dissertação (Mestrado Biociências) – Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Rev. Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 213-227, mai./ago., 2003.

VISÃO LITERÁRIA. **Ensaio sobre a cegueira – José Saramago**. 15 de mai. de 2020. Disponível em: <<http://visaoliteraria.blogspot.com/2009/01/ensaio-sobre-cegueira-jos-saramago.html>>. Acesso em: 25 mai. 2020

WEIZENMANN, M. **Foucault: sujeito, poder e saber**. 1. ed. Pelotas: Editora UFPEL, 2013.

XAVIER, P. M. A.; FLÔR, C. C. C. Saberes Populares e Educação Científica: um olhar a partir da literatura na área de Ensino de Ciências. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, mai./ago., p. 308-328, 2015.

ZERLOTTI, P. H. **Os saberes locais dos alunos sobre ambiente natural e suas implicações no currículo escolar: um estudo na escola das águas – Extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul**. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

ZIECH, M. E. A Educação do Campo na Perspectiva da Educação Popular. **Rev. Contexto & Educação**, Ijuí, ano 32, nº 102, p. 100-117, mai./ago., 2017.